

A CONSTRUÇÃO DE ARGUMENTOS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

SUÊNIA CORDEIRO VALÉRIO

A CONSTRUÇÃO DE ARGUMENTOS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

SUÊNIA CORDEIRO VALÉRIO

RECIFE-PE
2022

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO - UPE

REITOR Prof. Dr. Pedro Henrique de Barros Falcão

VICE-REITORA Profa. Dra. Maria do Socorro de Mendonça Cavalcanti

Conselho Editorial da Editora Universidade de Pernambuco – EDUPE**Membros Internos**

Prof. Dr. Ademir Macedo do Nascimento
Prof. Dr. André Luis da Mota Vilela
Prof. Dr. Belmira Cavalcanti do Egito Vasconcelos
Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura
Profa. Dra. Danielle Christine Moura dos Santos
Profa. Dra. Emilia Rahinemay Kohlman Rabbani
Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho
Profa. Dra. Márcia Rejane Oliveira Barros Carvalho Macedo
Profa. Dra. Maria Luciana de Almeida

Prof. Dr. Mário Ribeiro dos Santos
Prof. Dr. Rodrigo Cappato de Araújo
Profa. Dra. Rosangela Estevão Alves Falcão
Profa. Dra. Sandra Simone Moraes de Araújo
Profa. Dra. Silvânia Núbia Chagas
Profa. Dra. Sinara Mônica Vitalino de Almeida
Profa. Dra. Virgínia Pereira da Silva de Ávila
Prof. Dr. Waldemar Brandão Neto

Membros Externos

Profa. Dra. Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento - Universidade Tiradentes (Brasil)
Profa. Dra. Gabriela Alejandra Vasquez Leyton - Universidad Andres Bell (Chile)
Prof. Dr. Geovanni Gomes Cabral - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Brasil)
Profa. Dr. Gustavo Cunha de Araújo - Universidade Federal do Norte do Tocantins (Brasil)
Prof. Dr. José Zanca - Investigaciones Socio Históricas Regionales (Argentina)
Profa. Dra. Letícia Virginia Leidens - Universidade Federal Fluminense (Brasil)
Prof. Dr. Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho - Instituto Federal da Bahia (Brasil)
Prof. Dr. Pedro Gil Frade Morello - Instituto Politécnico de Leiria (Portugal)
Prof. Dr. Rosuel Lima-Pereira - Universidade da Guiana - França Ultramarina (Guiana Francesa)
Profa. Dra. Verónica Emilia Roldán - Università Niccolò Cusano (Itália)
Prof. Dr. Sérgio Filipe Ribeiro Pinto - Universidade Católica Portuguesa (Portugal)

GERENTE CIENTÍFICO Prof. Dr. Karl Schurster**COORDENADOR** Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura**CAPA E PROJETO GRÁFICO** Aldo Barros e Silva Filho**REVISÃO** Os Autores

Este livro foi submetido à avaliação do Conselho Editorial da Universidade de Pernambuco.



Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro, ou de seus capítulos, para fins comerciais.

A referência às ideias e trechos deste livro deverá ser necessariamente feita com atribuição de créditos aos autores e à EDUPE.

Esta obra ou os seus artigos expressam o ponto de vista dos autores
e não a posição oficial da Editora da Universidade de Pernambuco – EDUPE

Catalogação na Fonte (CIP)
Núcleo de Gestão de Bibliotecas e Documentação - NBID
Universidade de Pernambuco

V164c	Valério, Suênia Cordeiro A construção de argumentos: uma proposta didática para o ensino fundamental/ Suênia Cordeiro Valério. Recife : EDUPE, 2022. 144 p.
	ISBN 978-65-86413-68-7
	1. Educação infantil. 2. Ensino - aprendizagem. 3. Argumentação. I. Título.

CDD: Ed. 23 -- 370.0981

Elaborado por Claudia Henriques CRB41600

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

FIGURAS

- 54** Figura 1: Esquema da sequência didática
- 93** Figura 2: Modelo de apresentação do anverso da folha
- 95** Figura 3: Modelo de cartão
- 101** Figura 4: Cartolina a ser preenchida pelos grupos

GRÁFICOS

- 83** Gráfico 1: Relação dos argumentos em relação à defesa da tese
- 85** Gráfico 2: Distribuição dos tipos de argumentos identificados nos textos:
- 86** Gráfico 3: Comparativo entre a ocorrência dos argumentos elencados na pesquisa e demais argumentos

QUADROS

- 22** Quadro 1: Argumentos fundados no princípio da não contradição
- 24** Quadro 2: Argumentos fundamentados na estrutura da realidade
- 25** Quadro 3: Argumentos que fundamentam a estrutura do real
- 29** Quadro 4: Exemplo de argumento pelo contrário
- 58** Quadro 5: Títulos nos textos analisados
- 60** Quadro 6: Mapeamento das teses nos textos analisados

TABELAS

- 64** Tabela 1: Ocorrência de tese nos textos produzidos pelos alunos
- 84** Tabela 2: Quantitativo de argumentos por texto
- 87** Tabela 3: Quantitativo de ocorrências para cada argumento elencado

SUMÁRIO

7	INTRODUÇÃO
10	1. ARGUMENTAÇÃO
11	1.1 A CONSTITUIÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO
16	1.2 TIPOS DE ARGUMENTOS
35	1.3 O TEXTO ARGUMENTATIVO E SEUS CONSTITUINTES
42	1.4 O ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II
51	2. METODOLOGIA
51	2.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
52	2.2. OS SUJEITOS DA PESQUISA
53	2.3. O PROCESSO DE COLETA DE DADOS
55	2.3.1. DESCRIÇÃO DAS AULAS
57	2.4. O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS
58	3. ANÁLISE DOS TEXTOS
92	4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO
92	4.1 SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES: ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR
107	5. CONSIDERAÇÕES FINAIS
111	REFERÊNCIAS
116	APÊNDICES
138	ANEXOS

INTRODUÇÃO

Há muito tempo, discussões acerca do ensino de língua materna têm sido recorrentes, sejam pautadas pelos documentos curriculares oficiais, sejam pelo empirismo dos próprios docentes. Os documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) preconizam que a unidade de trabalho seja o texto, em uma abordagem que siga a perspectiva enunciativo-discursiva (BAKHTIN, 2003), considerando o contexto de produção e o uso significativo da língua. Esses documentos orientam que as habilidades de linguagem sejam trabalhadas em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

No que concerne à produção de textos, a BNCC (2017) apresenta aspectos que devem ser tratados nas atividades de produção visando relacionar às práticas de uso à reflexão, tais como: as condições de produção, o dialogismo entre textos, a temática, a textualidade, aspectos notacionais e gramaticais e as estratégias de produção. Porém, observa-se que na realidade educacional ainda há um distanciamento entre o que os documentos oficiais determinam e o que acontece na prática de sala de aula. A exemplo disso, a BNCC (2017) afirma que a escrita de um texto argumentativo no 7º ano pode envolver análise e uso de vários tipos de argumentos que podem também estar previstos para o 9º ano. No entanto, no tocante à nossa experiência pedagógica, os alunos do 9º ano apresentam inúmeras dificuldades em reconhecer e utilizar determinados tipos de argumentos em textos escritos na escola, mesmo estando na etapa final do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, observa-se que habilidades apontadas como ideais para determinada etapa de ensino ainda não ocorre de maneira satisfatória na prática. Diante disso, surge a necessidade de trabalhar a argumentação no ensino fundamental, visto que o estudante precisa ser instruído em relação à construção de variados tipos de argumentos para que produza textos argumentativos com qualidade e consiga expor seus pontos de vista em relação aos mais diversos temas que mobilizam a sociedade. Além disso, a argumentação no ensino possibilita uma melhor apropriação de temas curriculares de diversas áreas do conhecimento (LEITÃO, 2011).

Dessa forma, esta pesquisa busca investigar por que os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental não apresentam, ou recorrem apenas a um determinado tipo de argumento na modalidade escrita da língua. Para isso, elencamos os argumentos: *argumentum a contrario*, causalidade, argumento de autoridade, argumento pelo modelo e antímodelo, para observar a ocorrência ou ausência deles nas produções escritas dos estudantes e assim, propor uma intervenção pedagógica, a partir de uma sequência de atividades, que possa promover a reflexão sobre os tipos de argumentos citados e sua importância na construção de um texto argumentativo escrito.

Diante desse questionamento, escolhemos como *corpus* de nossa pesquisa a construção de argumentos no texto argumentativo, com ênfase nos argumentos de causalidade, *argumentum a contrario*, argumento de autoridade, argumento pelo modelo e antímodelo na produção escrita de quatorze alunos do 9º ano de uma escola da rede municipal de Venturosa-PE, devido à dificuldade em apresentar diferentes tipos de argumentos e até mesmo a ausência de argumentos nos textos argumentativos produzidos pelos sujeitos de nossa pesquisa.

Para chegarmos a essa constatação, realizamos um trabalho de investigação na turma escolhida, a partir da escrita de um texto argumentativo, e, de posse das produções, realizamos uma análise de como os estudantes construíam a argumentação e percebemos lacunas quanto ao domínio da produção argumentativa. Posto isso, observamos a necessidade de uma intervenção pedagógica que apresentasse sugestões para melhoria desse cenário. Dessa forma, elaboramos uma proposta de sequência de atividades para trabalhar os quatro tipos de argumentos já mencionados anteriormente, a fim de contribuir para o desenvolvimento da escrita argumentativa dos estudantes.

Para isso, apoiamo-nos nas teorias de argumentação de Aristóteles (2005), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005); nas perspectivas dos linguistas Fiorin (2018) e Koch (2011), nas teorias de Bakhtin (2002, 2003, 2006) em especial no conceito de dialogismo, também nos documentos oficiais que regulamentam a educação brasileira PCN (BRASIL, 1998) e BNCC (BRASIL, 2017); nos estudos sobre texto e discurso de Fiorin (2012), Gregolin (1995), Louzada (2009) e Orlandi (2010); nas discussões sobre texto argumentativo de Coroa (2017), Coroa,

Garcez e Corrêa (2016), Costa Val (2017), Garcez (2017) e Xavier (2006); nas contribuições sobre ensino de língua portuguesa de Alencar e Faria (2014), Antunes (2003, 2009, 2010) e Passarelli (2012); e em Entringer (2018), Koch e Elias (2016), Leitão (2011) e Nascimento (2015), Marquesi, Elias e Cabral (2017) no tocante ao ensino de argumentação na escola.

Quanto à abordagem, a pesquisa configura-se como quantitativo-qualitativa, já que analisamos objetivamente as ocorrências ou ausência dos argumentos, buscando compreender e explicar esses fenômenos nas produções escritas dos sujeitos da pesquisa. Sendo assim, baseamo-nos nas concepções sobre métodos de pesquisa de Silveira e Córdova (2009) e Santos Filho (1997).

Dessa forma, o trabalho discutirá na primeira seção a argumentação sob a ótica da Nova Retórica, apresentando como esta é definida e algumas noções importantes para compreender o viés dessa abordagem teórica. Nessa mesma seção, foram discutidos os tipos de argumentos, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e Fiorin (2018), o texto argumentativo e seus constituintes, discutindo a noção de texto argumentativo como tipo de texto ou como gênero escolar e explicando a perspectiva adotada na pesquisa ao mesmo tempo em que apresentamos os aspectos compostionais e organizadores do texto argumentativo. Finalizando a seção, foi apresentada uma discussão sobre o ensino de argumentação escrita nas escolas brasileiras, com orientações e prescrições contidas nos documentos oficiais e constatações de estudiosos na área.

Na segunda seção, discorremos acerca da metodologia utilizada no trabalho explicitando os procedimentos metodológicos adotados, além de, detalhar os sujeitos envolvidos na pesquisa e como se deu o processo de coleta dos dados que resultou na constituição do nosso *corpus*. Para isso, descrevemos as atividades realizadas em sala de aula com a turma, mostrando a sequência de atividades desenvolvida para produção escrita dos estudantes e finalizamos a seção com os métodos utilizados na análise dos textos.

Na terceira seção, expusemos a análise dos textos produzidos pelos estudantes. Primeiramente, foram mostrados os resultados qualitativos extraídos dessas produções, indicando quais textos seguiram a estrutura de texto argumentativo e os argumentos identificados em cada produção. Feito isso, discorremos sobre

os resultados quantitativos, apresentando os percentuais obtidos com relação aos argumentos observados. Dissertamos também acerca do dialogismo presente nos textos dos estudantes, para então concluir nossa análise com uma reflexão sobre a relação entre manuais didáticos, documentos curriculares e o impacto no ensino-aprendizagem da argumentação.

Na quarta seção, apresentamos uma proposta de sequência de atividades para trabalhar o texto argumentativo e os argumentos de causalidade, *a contrario*, de autoridade, modelo e antimodelo. Assim, procuramos elaborar um material que possa contribuir com a prática docente no trabalho com argumentação, especificamente no ensino do texto argumentativo e a construção de argumentos para desenvolver e aprimorar a competência escrita dos estudantes.

Na quinta seção, tecemos nossas considerações finais, a partir da qual refletimos sobre os resultados obtidos e a contribuição do nosso estudo para a melhoria do ensino básico. Por fim, apresentamos à comunidade acadêmica, em especial aos docentes de Língua Portuguesa, a nossa proposta de sequência de atividades em formato fotocopiável, embasada na análise das produções estudantis.

1. ARGUMENTAÇÃO

A vida em sociedade é permeada por relações pessoais e interpessoais em que o uso da língua é imprescindível. Nesse sentido, desde o surgimento das primeiras democracias, o homem percebeu que nem todas as questões referentes ao convívio social poderiam ser resolvidas pela força. Era necessário usar a palavra estrategicamente para conseguir a adesão do outro. De modo que, a argumentação surgiu como resposta a essa necessidade humana.

Nessa perspectiva, a presença da argumentação ocorre tanto em contextos explícitos, como é o caso da publicidade, quanto em contextos implícitos, como em textos literários, uma vez que, quando proferimos qualquer tipo de discurso, temos objetivos a serem alcançados, seja uma resposta do outro ou apenas sua aceitação como verdadeiro àquilo que enunciamos. Por isso, conforme Fiorin (2018), todo discurso é permeado pela argumentação, pois ele é regido pelo dialogismo

e pelo enunciador sempre pretender que suas posições sejam acolhidas, que seja aceito e que tenha uma boa imagem perante o enunciatário.

Partindo dessa premissa, inicialmente discutiremos a respeito do conceito de argumentação a partir de estudiosos como Aristóteles (2005), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Fiorin (2018), os quais elaboraram teorias que explicam a argumentação. Na sequência, apresentaremos considerações sobre o texto argumentativo, abordaremos os tipos de argumentos, para então, tratar do ensino da argumentação, especialmente no Ensino Fundamental II, apontando o que preceituam os documentos legais e especialistas na área, fazendo uma reflexão sobre a relação teoria e prática.

1.1 A CONSTITUIÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO

A argumentação se manifesta de diversas formas no cotidiano das pessoas. Ela está presente desde a explicitação de uma simples opinião ou até mesmo na exigência de que algo seja executado. Isso fica evidente ao compartilharmos o conceito de argumentação, conforme defendem Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 61) “argumentação é uma ação que tende sempre a modificar um estado de coisas preexistente”. Nesse sentido, um simples aviso para alguém tomar cuidado com determinado produto, por exemplo, constitui-se como uma ação argumentativa, pois há um objetivo claro em modificar o comportamento ou obter uma resposta de alguém.

Quando se fala em argumentação, vem à nossa memória que é preciso recorrer a estratégias que nos permitam alcançar o êxito nessa ação, ou seja, precisamos construir raciocínios que levem o outro a aceitar nossas ideias, que são os chamados argumentos. Nesse sentido, Fiorin (2018, p. 22), recorrendo à etimologia da palavra latina da palavra *argumentum*, explica que “o argumento é o que realça, o que faz brilhar uma ideia”. Dessa forma, percebemos, a partir dessa definição, que construímos constantemente argumentos, pois ao explicitarmos nossas ideias buscamos convencer ou comover o outro a aceitá-las. Essa ideia é corroborada por uma afirmação de Aristóteles (2005, p. 89) ao tratar da questão da retórica e da dialética. Ele afirma que “todas as pessoas de alguma maneira participam de

uma e de outra, pois todas elas tentam em certa medida questionar e sustentar um argumento, defender-se ou acusar". Segundo esse mesmo filósofo, a maioria das pessoas argumentam espontaneamente e outras pela prática resultante do hábito.

Na construção da argumentação, a imagem do orador, ou seja, daquele que produz o discurso, é fator importante. Assim, a imagem que o público tem do enunciador influencia na adesão ou não adesão aos argumentos enunciados, pois, como apontam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 20) "para que uma argumentação se desenvolva, é preciso, de fato, que aqueles a quem ela se destina lhe prestem alguma atenção". Para que isso ocorra, é necessário que o enunciador seja alguém de confiança, que tenha um caráter bem construído socialmente ao passo que o que ele enuncia seja aceito diante das pessoas a quem se dirige. Portanto, é essencial enfatizar que, para uma argumentação efetiva, a aceitação é fundamental. Desse modo, o orador necessita selecionar argumentos que possam refletir a sua própria imagem, ou seja, seu o *éthos* (FIORIN, 2018). Nessa acepção, Aristóteles (2005, p. 96) afirma que:

Persuade-se pelo carácter quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de fé. Pois acreditamos mais e bem mais depressa em pessoas honestas, em todas as coisas em geral, mas sobretudo nas de que não há conhecimento exacto e que deixam margem para dúvida. É, porém, necessário que esta confiança seja resultado do discurso e não de uma opinião prévia sobre o carácter do orador; pois não se deve considerar sem importância para a persuasão a probidade do que fala, como aliás alguns autores desta arte propõem, mas quase se poderia dizer que o carácter é o principal meio de persuasão.

Por conseguinte, essa ideia reforça que a figura do orador constitui um elemento importante no processo de argumentação, uma vez que ele, ao proferir uma informação, afirma sua identidade juntamente ao seu discurso e, consequentemente, consegue persuadir ou não o público. Ainda com relação ao *éthos*, Fiorin (2018) destaca que esse não é revelado no enunciado e sim na enunciação. O enunciado

ajuda na construção do éthos, mas é o caráter, ou seja, as ações que são praticadas que confirmam a imagem do orador. Nas palavras do autor, “o éthos explicita-se na enunciação enunciada, ou seja, nas marcas da enunciação deixadas no enunciado” (FIORIN, 2018, p. 70). Desse modo, a imagem do orador é construída pelo seu discurso, pelo modo como expõe seus argumentos.

Cabe salientar que não se deve confundir o éthos com o autor, pois “o éthos é uma imagem do autor, não é o autor real; é um autor discursivo, um autor implícito” (FIORIN, *op.cit.*). É a imagem que o orador constrói a partir do discurso, é a moral que ele aparenta ter, e não necessariamente a que tem. Destarte, além dos argumentos, o orador se utiliza de uma imagem explicitada no discurso.

Tendo isso em vista, além do éthos, cabe observar outro elemento importante na construção da argumentação: o *páthos*, ou seja, a disposição dos ouvintes. Em relação a esse aspecto e como ele exerce influência no ato de argumentar, Perelman e Olbrechts-Tyteca, apontam que:

Não basta falar ou escrever, cumpre ainda ser ouvido, ser lido. Não é pouco ter a atenção de alguém, ter uma larga audiência, ser admitido a tomar a palavra em certas circunstâncias, em certas assembleias, em certos meios. Não esqueçamos que ouvir alguém é mostrar-se disposto a aceitar-lhe eventualmente o ponto de vista. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 19)

A partir dessa afirmação, depreendemos que o argumento envolve também outro elemento no processo enunciativo: o auditório. Este orienta a condução do que vai ser proferido, pois “persuade-se pela disposição dos ouvintes, quando estes são levados a sentir emoção por meio do discurso, pois os juízos que emitimos variam conforme sentimos tristeza ou alegria, amor ou ódio” (ARISTÓTELES, 2005, p. 97). Para construirmos argumentos que sejam fortes, precisamos pensar no nosso interlocutor, conhecer o que comove o que funciona para cada tipo de enunciatário, conhecer o público ao qual vamos nos dirigir eleva as chances de sermos bem-sucedidos na nossa argumentação. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca

(2005), é indispensável à argumentação que haja uma linguagem em comum que possibilite a comunicação.

Posto isso, a partir do conhecimento sobre auditório, podemos estabelecer mecanismos que permitam influenciá-lo com mais facilidade. Cabe lembrar que, ao lado de qualquer estratégia que possamos utilizar para sensibilizar o nosso ouvinte, está o próprio discurso, que deve ser construído e adaptado pelo orador à medida que as expectativas dos interlocutores são explicitadas. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 26) afirmam que “o importante, na argumentação, não é saber o que o próprio orador considera verdadeiro ou probatório, mas qual é o parecer daqueles a quem ela se dirige”. Quando consideramos o outro, nosso discurso passa a ser construído como uma resposta ao pensamento dele, mesmo que queiramos explicitar uma ideia contrária. Convém observar que os teóricos da argumentação consideram isso como uma tarefa difícil, pois a adaptação do orador ao auditório acarreta, dentre vários problemas, a compreensão de um determinado público e o que orador defende.

A partir da problemática gerada em torno de um auditório específico, começou a se pensar em uma técnica argumentativa que não atingisse apenas um público específico, mas um auditório universal. Assim sendo, o orador buscaria obter com seu discurso a aceitação de sua tese por parte de um todo mais abrangente.

Mediante os debates entre filósofos e questionadores sobre o auditório, em seu tratado da argumentação, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) elaboraram uma distinção entre os verbos *convencer* e *persuadir* considerando o papel desempenhado por determinados auditórios. Esses verbos são, aparentemente e muitas vezes, tidos como sinônimos, mas, para esses estudiosos da argumentação, apontam para caminhos diferentes.

De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.30) “para quem se preocupa com o resultado, persuadir é mais do que convencer, pois a convicção não passa da primeira fase que leva à ação”, já em relação ao conceito de convencer os autores definem que “para quem está preocupado com o caráter racional da adesão, convencer é mais que persuadir. Aliás, ora essa característica racional da convicção depende dos meios utilizados, ora da faculdade às quais o orador se dirige” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 30). Ainda na

perspectiva desses autores, é reconhecido que, na linguagem, utilizamos as duas noções, porém, ao tratar da argumentação, adotamos como persuasiva aquela que se destina a um auditório particular, e convincente, a que se destina ao auditório universal. Assim, essas diferenças entre as definições de convencer e persuadir são imprecisas e devem permanecer dessa forma na prática.

Dessa forma, partirmos do princípio defendido por Fiorin (2018) de que argumentar tem como finalidade persuadir e, por conseguinte, persuadir é levar o outro a aderir ao que se diz. O que se busca ao elaborarmos um discurso argumentativo é levar o outro a aceitar nossas proposições como verdades, ou provocar uma ação no interlocutor mesmo que não imediata em todas as ocasiões. Assim sendo, podemos afirmar que uma argumentação somente será eficiente quando exercer influência direta sobre os interlocutores daquele discurso, fazendo com que eles façam ou deixem de fazer algo. Posto isso, um discurso se revela argumentativo especialmente por sua intenção de persuadir determinado interlocutor diante de uma situação comunicativa. Tal pensamento é corroborado pela seguinte afirmação:

O objetivo de toda argumentação, como dissemos, é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar a intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 50)

À vista disso, a argumentação, para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), é observada do ponto de vista de seus efeitos sobre o futuro, se propõe a provocar ou preparar uma ação através do discurso sobre a comoção dos espíritos. Ao tentar levar o outro a aderir seus valores e compartilhar de seus pensamentos, o orador pode optar ou não pela força. Nesse momento, a argumentação mostra-se como substituta da coerção, pois leva a ganhar adesão através de uma troca mútua entre as partes por meio de razão.

É relevante abordar ainda que a argumentação implica o acordo prévio, uma vez que “os parceiros de uma discussão devem sempre partir de um ponto em comum entre eles e defender ideias opostas a partir dele” (FIORIN, 2018, p. 91). Assim, trata-se do envolvimento necessário ao exercício da argumentação, o ponto de partida de raciocínios, pois o orador precisa da prévia aceitação do ouvinte para que possa apresentar a sua tese.

Nessa perspectiva, a forma como o discurso é construído, além de propiciar a defesa do objeto pretendido, desencadeia também o envolvimento com o auditório. Portanto, a utilização da língua é algo organizado e pensado em relação ao interlocutor para atingir aos propósitos almejados. Assim sendo, além da preocupação com a adequação do vocabulário a cada auditório, há a utilização de recursos linguísticos que proporcionam uma maior adesão.

Desse modo, podemos citar como exemplo o que os estudiosos da argumentação denominavam de máximas como um recurso linguístico, que segundo Aristóteles (2005), consistiria em afirmações gerais que não se aplicavam a aspectos particulares, mas ao universal. Seguindo a mesma perspectiva, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) citam os provérbios como máximas curtas tornadas populares, que podem ser entendidos como ilustração de uma norma e servem de ponto de partida para que seja acolhida pelo auditório. Além desse exemplo de recurso linguístico, há outros que possibilitam uma construção da argumentação alguns dos quais trataremos na seção a seguir.

1.2 TIPOS DE ARGUMENTOS

Ao tratarmos de argumentação, citamos muito neste trabalho os termos *discurso* e *texto*, termos esses que podem ser equivocadamente tomados como sinônimos, por isso constatamos a necessidade de fazer uma distinção entre eles. De acordo com Marcuschi (2008), distinguir texto e discurso é cada vez mais complexo devido ao fato de que, em certos casos esses são vistos até como intercambiáveis. Com base nessa constatação, concordamos com a ideia de Fiorin (2012, p. 162) quando afirma que:

A distinção entre texto e discurso é necessária porque os procedimentos de discursivização são diversos dos de textualização, porque eles são objetos que têm modos de existência semiótica diversa: um é do domínio da atualização, o outro, do da realização. Um é da ordem da imanência, o outro, da manifestação.

Dada a importância de diferenciar os dois termos, apresentaremos algumas definições de texto e discurso sob a ótica de alguns estudiosos, pois a partir disso justificaremos as posições adotadas nesta pesquisa. Partindo dos conceitos de discurso, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 213) trata-se de “um ato que, como todo ato, pode ser objeto, da parte do ouvinte, de uma reflexão”. Nesse mesmo sentido, Marcuschi (2018, p. 58) assevera que “discurso é visto como uma prática e não como um objeto ou um artefato empírico”. Concordando com essa concepção de ato e de prática, observamos também a definição de Orlandi (2010, p. 15) ao afirmar que “o discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: como o estudo do discurso observa-se o homem falando.” A partir dessas três definições, podemos depreender que discurso é uma realização do ser humano através da e na linguagem.

Nessa perspectiva, observamos que o sujeito é um elemento importante na construção do discurso, pois “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciação concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 274). Dessa forma, o sujeito ao enunciar algo, ao produzir um texto está manifestando o discurso. Nesse sentido, concordamos com o entendimento de “discurso como um dos patamares do percurso de geração de sentido de um texto, o lugar onde se manifesta o sujeito da enunciação e onde se pode recuperar as relações entre texto e o contexto sócio-histórico que o produziu” (GREGOLIN, 1995, p. 17). O discurso apresenta semelhanças em relação ao texto, mas podemos observar as seguintes diferenças que os distinguem:

Do ponto de vista da estruturação linguística, o discurso é um todo organizado de sentido, delimitado por dois brancos, pertencente à ordem da imanência, ou seja, ao plano

do conteúdo; é a atualização de virtualidades da língua e do universo do discurso. O texto também é um todo organizado de sentido, delimitado por dois brancos, mas é do domínio da manifestação, isto é, do plano da expressão; é a realização do discurso. Do ponto de vista translingüístico, o discurso ganha sentido na relação com outro discurso: ele tem autoria, dirige-se a um enunciatário, tem completude e expressa valores, emoções, etc. O texto, sendo a manifestação do discurso, pode estar em relação com outros textos, mas não é necessário que esteja. (FIORIN, 2012, p. 154)

Como já exposto, discurso e texto são constituídos de sentido, sendo um a manifestação do outro, ou seja, o texto é a materialização do discurso. Conforme encontrado em Orlandi (2007, p. 61), “o texto é o lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade”. Nesse sentido, consideramos que o texto não é apenas um conjunto de frases, mas um todo organizado e composto por sentido e ligado a um contexto. Podemos reconhecer esse pensamento sobre o texto em Marcuschi (2008, p. 72) ao afirmar que “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato histórico. De certo modo, podemos afirmar que o texto é uma (re) construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo”, de maneira que, como colocaram os autores anteriormente citados, o texto possui uma organização, é dotado de significação e através dele o discurso é revelado.

Cabe ressaltar que a definição de texto foi resultado de um processo de estudos, reflexões e discussões em torno desse aspecto, por isso achamos pertinente ressaltar a colocação de Koch (2011, p. 16) ao afirmar que “o próprio conceito de texto depende das concepções que se tenha de língua e de sujeito”. Dessa forma, a autora apresenta três conceitos de texto relacionados às concepções de língua.

No primeiro conceito, a língua é vista como “um instrumento que se encontra à disposição dos indivíduos, que o utilizam como se ele não tivesse história” (KOCH, 2011, p.14). Segundo essa concepção de língua enquanto representação do pensamento, o sujeito é tido como detentor absoluto de suas ações e palavras, ou seja, responsável pelo sentido, o texto é visto como um produto

e o leitor/ouvinte exerce um papel passivo em que é necessário apenas captar a mensagem do produtor.

No segundo conceito, a língua é tida como “estrutura, por seu turno, corresponde a de sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de ‘não consciência’” (KOCH, 2011, p. 14). De acordo com essa concepção de língua enquanto código e de sujeito que não é dono de seu discurso nem de suas vontades, o texto é visto meramente como um produto da codificação, sendo apenas necessária a decodificação pelo leitor ou ouvinte.

No terceiro conceito, conforme a concepção de língua enquanto interação, os sujeitos são vistos “como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2011, p. 17). Nessa concepção, o sujeito é ativo, ou seja, produz e interage socialmente. Dessa forma, o texto não é visto nem como produto nem como código, mas sim como uma atividade interativa de nível alto de complexidade de produção de sentidos, que se realiza através dos elementos linguísticos e mobiliza um conjunto de saberes.

Com base no que já foi exposto, adotaremos nesta pesquisa o termo texto argumentativo, por compreender que o texto é a materialização do discurso. Adotaremos também a perspectiva de texto enquanto interação, por acreditarmos que os sentidos são construídos na interação texto-sujeito e não por algo estabelecido anteriormente a isso. Reconhecemos que os estudantes são sujeitos ativos, que como tais, através da língua são capazes de escrever textos e interagir socialmente.

Cabe ressaltar que, ao versar sobre a argumentação e a construção dos argumentos, o termo discurso poderá aparecer em alguns trechos, devido aos teóricos da argumentação aqui mencionados tratarem da construção do discurso argumentativo. Nesse sentido, cabe pontuar o que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) asseveraram sobre o desafio de realizar uma abordagem sobre discurso argumentativo, visto que os elementos do discurso se apresentam em um processo de interação e devido também à própria amplitude da argumentação.

Desse modo, concordamos que “para discernir um esquema argumentativo, somos obrigados a interpretar as palavras do orador, a suprir elos faltantes, o que nunca deixa de apresentar riscos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA,

2005, p. 211). Cabe salientar que o ouvinte ao analisar o que é dito pelo orador, também constrói argumentos em resposta ao que lhe é apresentado, mesmo que estes não sejam explicitados.

É oportuno frisar que o termo esquema aqui mencionado é entendido por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 215) como “lugares da argumentação, porque apenas o acordo sobre o valor deles pode justificar-lhes a aplicação a casos particulares”. Segundo os autores, a possibilidade de reconhecimento dos argumentos, mesmo que fora do contexto real, é devido à sua correspondência a estrutura familiar.

Dessa forma, abordar os argumentos isolados não é uma tarefa fácil, por isso para exemplificar como eles se apresentam, tal análise se faz necessária. Para este trabalho, apoiar-nos-emos nos estudos da Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), nas considerações de Fiorin (2018), autores esses que categorizam os tipos de argumentos e Entringer (2018) com definições e exemplos dos argumentos.

De acordo com os estudiosos supracitados, os esquemas argumentativos são classificados em processos de ligação e dissociação. Os processos de ligação são entendidos como aqueles em que aproximam elementos distintos e permitem o estabelecimento de solidariedade entre eles. Já os processos de dissociação são compreendidos como técnicas de ruptura cujo objetivo é separar elementos de um todo. Desse modo, os autores reconhecem que os dois processos se complementam e operam juntos, mas que a argumentação trata de favorecer um desses aspectos, deixando-o em evidência. Compactuamos do pensamento de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), quando defendem que esses esquemas argumentativos não são entidades isoladas, mas podem pertencer a mais de um grupo. Iniciaremos a nossa abordagem pelos argumentos quase lógicos, que pertencem aos processos de ligação.

Os argumentos quase lógicos, muitas vezes, são interpretados equivocadamente em algumas situações de comunicação. Fiorin (2018, p. 116) ressalta a importância de atentarmos para o significado correto do termo, definindo que “os argumentos quase lógicos são os que lembram a estrutura de um raciocínio lógico, mas suas conclusões não são logicamente necessárias”. Revisitando a obra

de Aristóteles, Fiorin (*op.cit*) aponta a existência de dois tipos de raciocínios: os necessários e os preferíveis. Os argumentos quase lógicos pertencem ao domínio dos raciocínios preferíveis, ou seja, aqueles em que a conclusão é possível, mas não logicamente necessária.

Nesse ponto de vista, os argumentos quase lógicos são muito utilizados pelas pessoas, uma vez que “não operamos com verdades lógicas, mas com posições fundamentadas em convicções religiosas, em crenças políticas, em princípios morais, em preferências estéticas, etc.” (FIORIN, 2018, p. 116). Dessa forma, as conclusões para os raciocínios preferíveis não são obtidas das premissas apresentadas, mas daquilo que se coloca como provável, possível, o que não implica ser logicamente verdadeiro.

Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.220), a argumentação quase lógica “se apresentará de forma mais ou menos explícita. Ora o orador designará os raciocínios formais aos quais se refere prevalecendo-se do prestígio do pensamento lógico, ora estes constituirão apenas uma trama subjacente”. Isso demonstra que haverá casos em que o pensamento lógico será facilmente identificável e, em outros casos, será necessário realizar uma análise mais profunda para identificar o tipo de argumentação utilizado pelo orador.

Os argumentos quase lógicos por lembrar os raciocínios lógicos, são baseados nos princípios da identidade, da não contradição e no princípio do terceiro excluído, como atesta Fiorin (2018). Segundo o autor, o princípio da identidade corresponde à argumentação em que sujeito e predicado são direcionados ao mesmo referente. Nesse princípio estão os argumentos: definição, tautologia, comparação, reciprocidade, inclusão e divisão, transitividade, *argumentum a pari*, *argumentum a contrario*, a regra do precedente e o argumento dos inseparáveis.

Já o princípio da não contradição, nas palavras de Fiorin (2018, p. 139), é aquele que “diz que alguma coisa não pode ser e não ser ao mesmo tempo”. Desse modo, os argumentos que pertencem a esse princípio são baseados no conflito de interesses, ou seja, quando os termos das proposições são incompatíveis. Os argumentos considerados como baseados na não contradição são: autofagia e retorsão, *reductio ad absurdum* e o argumento probabilístico.

Em relação ao princípio do terceiro excluído, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 267) afirmam que “o esforço tende a provar a existência ou a inexistência de uma das partes. Argumenta-se por exclusão”. Nesse mesmo sentido, Fiorin (2018, p. 145) explica que “o princípio do terceiro excluído é aquele que admite apenas a verdade ou a falsidade de uma proposição, não acolhendo uma terceira opção”. Conforme colocaram os autores, podemos depreender que esse princípio trabalha com duas únicas possibilidades, não sendo admitida outra escolha além das premissas apresentadas. Os argumentos considerados pertencentes a esse princípio são o argumento do terceiro excluído e o dilema.

Face ao exposto, podemos observar que os argumentos lógicos são utilizados por todas as pessoas de maneira geral e, nesse sentido Fiorin (2018, p. 116) salienta que o uso desse tipo de argumento “não é uma peculiaridade de pessoas que não conseguem raciocinar logicamente. É um argumento de que nos valemos todos quando falamos de coisas possíveis, plausíveis, prováveis, mas que não são necessárias do ponto de vista lógico”. A fim de exemplificarmos o que dissemos, apresentaremos uma exposição sobre um argumento lógico no quadro seguinte:

Quadro 1: Argumentos fundados no princípio da não contradição

Tipo de Argumento	Definição (FIORIN, 2015)	Exemplos
Argumento probabilístico	É um argumento fundado numa lógica quantitativa. Considera a proposição sustentada pela maioria como a verdade, como o que é mais adequado, em contradição com o que é defendido pela minoria, que é avaliado como falsidade, como menos acertada. (p. 144-145)	(1) Tiraram do governo uma presidente legítima, eleita pela maioria dos brasileiros, para colocar um presidente ilegítimo no poder. (2) Quase 90% da população brasileira clamou pelo rebaixamento da maioridade penal e os surdos do Senado, com seu notório descaso, cotaram contra e nós, o povo, perdemos por 11 a 8. E – pasmem – sob aplausos!

Fonte: Entringer (2018)

Como pode ser visto no quadro 1, os exemplos citados pela autora ilustram como os argumentos lógicos se fundamentam. No caso dos argumentos probabilísticos acima se apela à maioria para demonstrar a validade da conclusão. No exemplo 1, para defender a legitimidade da presidente, e no exemplo 2, a defesa da redução da maioridade penal, nos dois casos se considera que por ser sustentada pela maioria, a conclusão admitida é verdadeira. Isso é plausível, mas não necessário do ponto de vista lógico, uma vez que a minoria pode estar com a razão.

Em contrapartida aos argumentos quase lógicos, que se baseiam pelos raciocínios lógicos ou matemáticos, temos os argumentos baseados na estrutura do real, que fazem uso da realidade para consolidar os juízos admitidos e outros que se pretendem estabelecer. Esses tipos de argumento são classificados de acordo com as estruturas da realidade às quais se aplicam. Assim sendo, explicamos a presença desses argumentos no uso comum, pois o orador pode recorrer a diferentes tipos de ligação, sejam elas de sucessão, ou de coexistência para enunciar suas percepções sobre a realidade e a partir delas tirar conclusões que visem defender o seu ponto de vista.

É importante frisar que “o que nos interessa aqui não é uma descrição objetiva do real, mas a maneira pela qual se apresentam as opiniões a ele concorrentes; podendo estas, aliás, ser tratadas, quer como fatos, quer como verdades, quer como presunções” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 298). Desse modo, compreendemos que tal argumento se vale da realidade para estabelecer ligações e fundamentar as opiniões pretendidas. De acordo com os teóricos aqui citados, os argumentos baseados na estrutura do real se aplicam a ligações de sucessão e ligações de coexistência, ou seja:

Os argumentos que se aplicam a ligações de sucessão, que unem um fenômeno a suas consequências ou a suas causas, assim como os argumentos que se aplicam a ligações de coexistência, que unem uma pessoa a seus atos, um grupo aos indivíduos que dele fazem parte e, em geral, uma essência

a suas manifestações. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 298-299).

Nas ligações de sucessão, conforme Fiorin (2018), pertencem os argumentos: causalidade, os fatos, argumento do sacrifício, *argumentum ad consequentiam*, argumento do desperdício, da direção, da ultrapassagem. Já nas ligações de coexistência: *argumentum ad hominem*, *argumentum tu quoque*, argumento de autoridade ou *argumentum ad verecundiam*, *argumentum ad ignorantiam*, e os argumentos *a fortiori*. A fim de exemplificação, podemos observar um exemplo de argumento baseado na estrutura do real elaborado por Entringer (2018) no quadro a seguir:

Quadro 2: Argumentos fundamentados na estrutura da realidade

Tipo de Argumento	Definição (FIORIN, 2015)	Exemplo
Argumentação por causalidade	Supõe um encadeamento dos fatos, em que um acontecimento antecedente produz um dado efeito, (p. 151-156).	Líder do Nas Ruas, Carla Zambelli argumenta sobre a diminuição de pessoas em mobilizações públicas: "No ano passado existia um só mote, que era o impeachment. Simples e fácil de entender. Hoje são vários: 'Jonesley na cadeia', 'Fora Temer', 'Dilma sem direitos políticos', 'fora lista fechada', 'fim do foro privilegiado'... São tantas coisas que as pessoas não entendem ou não se identificam", argumenta. Ela também cita o "cansaço", a falta de "cultura política" no país e o medo de que a queda de Temer gere "instabilidade" para empresários e trabalhadores.

Fonte: Entringer (2018)

Como se pode notar no quadro 2, o argumento pela causalidade ilustra como se desenvolvem os argumentos fundamentados na estrutura da realidade, utilizando-se das relações existentes no mundo objetivo para demonstrar a validade das premissas. No caso do exemplo disposto no quadro, obedecendo à lógica

implicativa apontam-se as causas (o não entendimento ou não identificação das pessoas, o cansaço, falta de cultura e o medo) para relacionar ao efeito: a diminuição de pessoas em manifestações públicas.

Já os argumentos que fundamentam a estrutura do real, que são vistos como modos de organização da realidade. Podemos defini-los como “os argumentos indutivos ou analógicos, ou seja, aqueles em que se generaliza a partir de um caso particular ou aqueles em que se transpõe para outro domínio o que é aceito num campo particular” (FIORIN, 2018, p 185). Dessa forma, nesse tipo de argumentação o orador faz uso de inferências, utiliza-se da elaboração de exemplos para generalizar casos particulares e até mesmo fazer uso da ilustração para incentivar a imitação.

Na obra de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), tais argumentos são divididos em fundamento pelo caso particular e raciocínio por analogia. No primeiro caso, que Fiorin (2018) nomeia de argumentos indutivos, estão os argumentos: pelo exemplo, por ilustração e, o modelo e o antímodelo. No segundo caso, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) está o argumento por analogia, que Fiorin (2018) denomina também como *argumentum a simili*. Destacamos um exemplo de argumento que fundamenta a estrutura do real e é utilizado com bastante frequência nas situações de comunicação no quadro abaixo:

Quadro 3: Argumentos que fundamentam a estrutura do real

Tipo de Argumento	Definição (FIORIN, 2015)	Exemplo
O argumento pelo exemplo	Apresenta a formulação de um princípio geral a partir de casos particulares ou da probabilidade de repetição de casos idênticos. O caso particular serve, então, para comprovar uma tese. (p. 185-187)	Três manifestantes foram presos após serem flagrados recebendo dinheiro para tumultuar protestos. Diante disso, conclui-se que manifestantes são pagos para simular insatisfação e causar vandalismo.

Fonte: Entringer (2018)

Como podemos observar no quadro 3, o argumento pelo exemplo demonstra como são na prática os argumentos que fundamentam a estrutura do real. No exemplo citado acima, a partir do caso particular (os três manifestantes presos em flagrante recebendo dinheiro para tumultuar protestos) formula-se o princípio geral de que manifestantes são pagos para simular insatisfação e causar vandalismo. Nesse sentido, comprova-se uma tese fazendo uso de um exemplo em que é passível de repetição.

Até então, foram apresentados os argumentos relativos à associação de noções. Além desses, existem os que são construídos a partir da dissociação das noções. Esse tipo de argumentação consiste em um “remanejamento mais profundo, sempre provocado pelo desejo de remover uma incompatibilidade, nascida do cotejo de uma tese com outras, trate-se de normas, de fatos ou de verdades” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 469). Em outras palavras, são os argumentos que buscam separar ou romper noções apresentadas em pares hierarquizados.

Conforme Fiorin (2018), esses argumentos mostram não haver ligação entre os conceitos ou que eles estão indevidamente vinculados. Para tornar mais compreensível a dissociação das noções, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 472) elencam o par hierarquizado aparência/realidade como protótipo de toda dissociação nocional. Segundo os autores “enquanto as aparências podem opor-se, o real é o coerente: sua elaboração terá como efeito dissociar, entre aparências, as que são enganosas das que correspondem ao real”. Nesse sentido, consiste em mostrar duas noções incompatíveis, revelar a realidade para provar que a aparência não é verdadeira.

Além dos pares aparência/realidade, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 477) apresentam outros pares que se relacionam e aparecem mais no pensamento ocidental, quais sejam : “meio/fim, consequência /fato princípio, ato/ pessoa, acidente/essência, ocasião/causa, relativo/absoluto, subjetivo/objetivo, multiplicidade/unidade, normal/norma, individual/universal, particular/ geral, teoria/prática, linguagem /pensamento, letra/espírito”. Na visão dos autores, existem inúmeros pares além dos mencionados e eles podem apresentar-se como

dados ou como instrumentos que possibilitam a estrutura do discurso de modo mais objetivo.

Na argumentação pela dissociação das noções, Fiorin (2018, p. 195) afirma que “cada sistema de pensamento considera positivo um dos termos da oposição, enquanto avalia o outro como negativo”. Com relação a essa apresentação do argumento, o autor elenca alguns processos gramaticais que podem ser utilizados, tais como o uso do artigo indefinido, um adjetivo determinando um substantivo, prefixos ou falsos prefixos, um advérbio para determinar um adjetivo, o uso de letras maiúsculas ou até mesmo de aspas.

Convém salientar que, como explicitamos anteriormente, essas classificações são apenas para facilitar a definição dos esquemas argumentativos, a fim de contribuir com o conhecimento teórico acerca dos argumentos disponíveis para elaboração de defesas para um ponto de vista. Isso demonstra que, nada impede a possibilidade de um tipo de argumento ser interpretado como pertencente a mais de uma classificação, dependendo do contexto e situação de comunicação.

Em suma, compartilhamos da ideia de Entringer (2018, p. 41) de que “é relevante que o professor adquira conhecimento das bases da argumentação e dos tipos de argumentos para que sejam ensinados, compreendidos e assimilados pelos alunos”. Nesse sentido, o conhecimento do professor pode proporcionar uma nova perspectiva de ensino da argumentação em sala de aula, pois observamos que os alunos, mesmo nas séries finais do Ensino Fundamental, apresentam muita dificuldade em argumentar.

Apesar de a argumentação fazer parte da vida cotidiana das pessoas como defende Koch (2011) e também acreditarmos que os argumentos elencados para o referente trabalho são de uso comum, podemos constatar que os alunos apresentam dificuldades de mobilizá-los nos textos escritos. Nesse contexto, notamos, em nossa prática como docente, casos de produções textuais em que o aluno não apresentou nenhum argumento, outras em que o texto argumentativo é feito em forma de narração de fatos, e ainda algumas nas quais é possível identificar que o aluno até apresenta argumentos, mas que esses não são bem desenvolvidos ou quando o são, apresentam-se colocados de maneira confusa, o que dificulta o embasamento de sua opinião e de apresentar o texto de maneira convincente ao leitor.

Diante disso, notamos que um espaço para discutirmos a construção dos argumentos é relevante para nossa pesquisa. Dessa forma, detalharemos a seguir quatro tipos de argumentos, o *argumentum a contrario*, o argumento pela causalidade, o argumento de autoridade e o argumento pelo modelo e antímodelo, investigados nas produções escritas dos alunos, a fim de identificar a recorrência ou ausência desses nas escritas dos estudantes e a partir disso desenvolver uma proposta de intervenção que possa minimizar as dificuldades dos alunos em relação à argumentação, contribuindo para a produção significativa de textos argumentativos na escola.

1.2.1 Argumentum a contrário

O *argumentum a contrario* ou argumento pela oposição segundo Fiorin (2018) também denominado de contradição por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) é um dos argumentos quase lógicos. Esse tipo de argumento “apela para o fato de que, se uma situação é vista de determinada maneira, a situação oposta deve ser considerada de maneira diversa” (FIORIN, 2018, p. 137). Nesse caso, é exposta afirmação ou ponto de vista para afirmar o oposto ou simplesmente negá-lo. Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 228):

Duas proposições são ditas contraditórias, num sistema formalizado, quando, sendo uma a negação da outra, supõe-se que, cada vez que uma delas pode aplicar-se a uma situação, a outra igualmente o pode. Apresentar proposições como contraditórias é tratá-las como se, sendo a negação uma da outra, elas fizessem parte de um sistema formalizado.

A partir dessas definições, compreendemos que esse argumento é muito utilizado em contra-argumentações. Geralmente, se apresenta a tese que é reconhecida e aceita pelo interlocutor para enunciar a sua opinião totalmente contrária. Assim como nos textos de opinião que circulam no meio jornalístico, nos discursos políticos, observamos também o uso do argumento pelo contrário nas produções dos alunos, já que se trata de um argumento pertencente aos quase lógicos e já

mencionamos anteriormente a presença destes no cotidiano das pessoas. Para demonstrarmos esse tipo de argumento na prática, apresentamos um exemplo no quadro 4:

Quadro 4: Exemplo de argumento pelo contrário

Tipo de argumento	Exemplo
<i>Argumentum a contrario</i> (argumento pelo contrário)	<p>Eu sempre fico preocupado quando começo no Brasil esse processo de denúncias, porque ele não tem fim, e depois não acontece nada. O Sarney tem história no Brasil suficiente para que não seja tratado como se fosse uma pessoa comum¹.</p> <p>Fazer piadas com minorias reforça o preconceito e o atentado a esses direitos. Fazer piadas com a maioria é uma tentativa de esvaziar esse preconceito, ridicularizando a mentalidade fechada que quer oprimir².</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Fiorin (2018)

No quadro 4, observamos no exemplo dado que através da declaração “O Sarney tem história no Brasil suficiente para que não seja tratado como se fosse uma pessoa comum”, enuncia-se que pessoas comuns devem ser julgadas de uma forma, ou seja, pela justiça comum, mas, no caso de pessoas como Sarney (um parlamentar), isso não pode ocorrer. Dessa maneira, recorre-se à lógica dos “dois pesos e duas medidas”, quebrando o princípio de que todos são iguais perante a lei.

De modo semelhante, o segundo exemplo adota a mesma lógica ao afirmar que fazer piadas com a minoria é uma forma de preconceito e violação de direitos, mas quando se trata de uma maioria, o que acontece é o contrário. Como podemos ver, o argumento pela oposição trabalha com afirmações aceitas pelo auditório para introduzir o pensamento contrário que se pretende defender.

2.2.2 Causalidade

1 Discurso de Lula sobre as denúncias contra Sarney sobre a condução administrativa do Senado. Disponível no Estadão on-line, 17/6/2009 *apud* Fiorin (2018, p. 138).

2 Artigo de Francisco Bosco. Disponível em *O Globo*, 5/3/2014 *apud* Fiorin (2018, p. 138).

Um dos argumentos fundamentados na estrutura da realidade é a causalidade, argumento esse que foi o mais ocorrente nas produções de texto analisadas. Esse tipo de argumento é utilizado no sentido de defender uma tese mostrando a causa dos fenômenos. Segundo Fiorin (2018, p. 151), “a causalidade supõe um encadeamento dos fatos, em que um acontecimento antecedente produz um dado efeito”. Dessa forma, argumenta-se mostrando o porquê de determinado fato. Além disso, a causalidade desempenha vários efeitos argumentativos, dentre os quais os que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 299) elencam através do vínculo causal:

- a) as que tendem a relacionar dois acontecimentos sucessivos dados entre eles, por meio de um vínculo causal;
- b) as que, sendo dado um acontecimento, tendem a descobrir a existência de uma causa que pode determiná-lo;
- c) as que, sendo dado um acontecimento, tendem a evidenciar o efeito que dele deve resultar.

Com base no exposto, notamos que nas produções textuais dos estudantes que apresentaram o argumento da causalidade, a argumentação se dava por meio da apresentação da possível causa para um dado acontecimento e também na apresentação do efeito gerado pelo acontecimento.

Essas ocorrências nos textos dos discentes são de modo explicáveis, pois a busca da causa instiga a busca dos efeitos e, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 302), “a argumentação se desenvolve, nesse caso, de uma forma análoga: o acontecimento garante certas consequências previstas, se elas se realizarem, contribuem para provar a existência de um fato que as condiciona”. Portanto, compreendemos que a utilização do argumento de causa implica, muitas vezes, apresentar também os efeitos dela decorrentes para consolidar a tese defendida.

Nesse sentido, para fins de sustentar a ideia pretendida, a escolha da causa apresentada também é um fator que deve ser considerado. Conforme ressalta Fiorin (2018, p. 152) “um mesmo fenômeno apresenta uma multiplicidade de causas e o enunciador escolhe aquela ou aquelas que interessam para os propósitos argumentativos”. Caso isso não seja levado em consideração, poderá haver

o comprometimento com a eficácia no uso desse tipo de argumento, levando o leitor a refutar a relevância da causa apresentada.

De modo similar, há alguns fatores que podem anular o argumento causal e, conforme Fiorin (2018), isso pode ocorrer ao mostrar que a causa apontada não é real, por ser uma racionalização ou um pretexto. De igual modo tomam-se as consequências como causa, ou o meio como a causa final, também quando se põe em dúvida a procedência da causa ou a considera inconsistente, e até mesmo mostrando não se tratar de causalidade, mas sim de estatísticas sem nenhuma significação.

Face ao exposto, observamos que os aspectos levantados pelo autor são relevantes, visto que se o argumento da causalidade não for elaborado de maneira clara, pode ser facilmente combatido. Então, percebemos a necessidade de trabalhar a causalidade nas aulas de produção de texto argumentativo, uma vez que sua utilização é tanto em textos escritos por especialistas como por estudantes, estes últimos devem ser instruídos e receber o máximo de conhecimento possível em relação ao argumento, a fim de aperfeiçoar a prática escrita.

2.2.3 Argumento de autoridade

O argumento de autoridade também é classificado como argumento fundamentado na estrutura da realidade, ele consiste em fazer uso da citação de autores ou especialistas na área para embasar a ideia que se pretende defender com o objetivo de obter maior credibilidade da parte do leitor.

De acordo com a definição de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 348), o argumento de autoridade é aquele que “utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese”. Essa definição mostra o que, universalmente, é entendido como argumento de autoridade; o fato de recorrermos ao prestígio de outras pessoas para confirmar nossas colocações. No entanto, Fiorin (2018, p. 177) faz a seguinte observação:

O argumentum ad verecundiam não diz respeito apenas a uma terceira pessoa nem concerne somente a uma autoridade no domínio do conhecimento. Quando alguém enu-

mera suas qualidades como prova de um ponto de vista, também está usando esse tipo de estratégia argumentativa: *Como mulher posso afirmar que os homens não mudaram nada, enquanto as mulheres deram passos gigantescos.* (grifos do autor)

Diante dessa observação e do exemplo dado por Fiorin (2018), notamos que o argumento de autoridade pode ser construído utilizando-se da própria autoridade, mas, ainda de acordo com o autor, quando isso acontece, o argumento apresenta o problema de ser, na maioria das vezes, utilizado para silenciar o oponente e impedir a crítica ou questionamento.

Em relação ao tipo de autoridade que se pode utilizar ao construir o argumento desse tipo, existem dois tipos: o da ordem do saber, quando se apela para especialistas no assunto tratado, e o da ordem do poder, quando se busca apoio em pessoas que exercem domínio sobre outras (Cf. Fiorin, 2018). É oportuno frisar que “antes de invocar uma autoridade, costuma-se confirmá-la, consolidá-la, dar-lhe a seriedade de um testemunho válido. Com efeito, quanto mais importante é autoridade, mais indiscutíveis parecem suas palavras” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 351). Dessa forma, percebemos que esse tipo de argumento é muito utilizado em trabalhos científicos, nos textos jornalísticos e até mesmo na vida cotidiana, pois, algumas vezes, recorremos à fala do outro para nos justificarmos em determinadas circunstâncias.

Nesse sentido, cabe ressaltar que, principalmente na escrita de textos, devemos ter atenção ao argumento de autoridade, pois Fiorin (2018, p. 176) salienta que “é preciso ficar claro que o ponto de vista de uma autoridade, a menos que seja acompanhado de outras provas, é um argumento plausível, mas não necessariamente verdadeiro”. Dessa forma, dependendo da circunstância e do tema abordado, apenas a opinião de uma autoridade pode não ser suficiente para sustentar a ideia pretendida.

Outra questão em relação ao argumento de autoridade, também apontada por Fiorin (2018) é quando se utiliza da autoridade de maneira vaga, como por exemplo, falar de maneira genérica “segundo especialistas” sem citar quem é o especialista que defende tal ideia. Essa modalidade de argumento também

se manifesta quando se recorre a uma autoridade que não é especialista naquele determinado assunto, uma vez que, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), a autoridade, para ser reconhecida pelo auditório, deve ser especialista em uma área específica e apenas pode emitir opiniões aceitas como autoridade na área em que atua.

Consideramos, então, que a explicitação sobre esses aspectos em relação à construção do argumento de autoridade é relevante para o contexto de sala de aula, pois possibilita que os estudantes tenham o conhecimento sobre ele e possam utilizá-lo de maneira adequada.

2.2.4 O modelo e o antímodelo

Incluídos nos argumentos que fundamentam a estrutura do real estão os argumentos indutivos, que fazem uso da generalização a partir de casos particulares: o modelo e o antímodelo. Esse tipo de argumentação, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 413), justifica-se “quando se trata de conduta [porque] um comportamento particular pode não só servir para fundamentar ou ilustrar uma regra geral, como para estimular a uma ação nele inspirada”. Logo, é bastante comum recorrer a esse tipo de argumento, pois, em algum momento da vida, chegamos a admirar pessoas pelo comportamento adotado por elas ou fazemos o sentido inverso, de modo a citar tais pessoas como inspiração em adotar a mesma conduta ou em evitá-la.

Como podemos notar, os casos particulares servem como modelos a serem seguidos ou rejeitados. Em relação ao modelo, Fiorin (2018, p. 189) o define da seguinte forma: “o modelo é uma personagem ou um grupo humano com quem se procura criar uma identificação, que merece ser imitado”. Nessa mesma perspectiva, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 414) complementam que “não se imita qualquer um; para servir de modelo, é preciso um mínimo de prestígio”. Sendo assim, pessoas que se destacam por seus valores, virtudes ou ações podem servir como modelo.

Com relação à figura tida como modelo, a maneira como é construída a imagem da pessoa ou grupo dotado de prestígio, reflete nos efeitos argumentativos,

pois, ao atribuir certa qualidade a pessoas como modelo, ocasiona no fato de que se for aceito, argumenta-se nesse sentido, se ele não for aceito, valoriza-se essa qualidade como sendo de toda maneira digna de ser atribuída como modelo (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

Em sentido oposto ao modelo, o antimodelo apresenta-se como o argumento em que se faz referência a algo que se deve evitar. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 418) “no argumento do antimodelo incentiva-se a distinguir de alguém, sem que nem sempre se possa inferir daí uma conduta precisa”. Com base nessa afirmação, percebemos nos textos dos alunos o uso desse argumento, identificamos o relato sobre a conduta de pessoas e, em certos trechos, a indicação, ainda que, em alguns casos, não tão bem formulada e explícita, de que tal modelo deveria ser evitado. Nesse sentido, cabe ressaltar que:

O argumento pelo modelo ou pelo antimodelo pode ser aplicado espontaneamente ao próprio discurso: o orador que afirma sua crença em suas coisas não as apoia somente com sua autoridade. O seu comportamento para com elas, se ele tem prestígio, também pode servir de modelo, incentivar a que se comportem como ele; e inversamente, se ele é o antimodelo, afastar-se-ão dele. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 419).

Conforme exposto acima, esse tipo de argumentação, além da aplicação espontânea ao próprio discurso se constitui como forte defesa para o ponto de vista do orador, pois ao recorrer a um modelo dá-se a oportunidade de mostrar, a partir da apresentação do caso particular, uma virtude a ser imitada e assim convencer o auditório. Ao passo que, de igual modo, quando recorremos a um antimodelo temos também a possibilidade de desqualificar um oponente.

1.3 O TEXTO ARGUMENTATIVO E SEUS CONSTITUINTES

Apesar de existirem várias teorias que definem o conceito de texto, observamos que é consenso entre elas a ideia de que texto é uma unidade de significação.

Muitos estudiosos se dedicam a explicá-lo de forma teórica e didática, entre as diversas definições, destacamos o conceito de que texto é toda ação comunicativa, seja na modalidade oral ou escrita e sua produção se dá “por meio de recursos linguísticos, discursivos e através de conhecimentos socioculturais, por usuários da língua historicamente constituídos, cujos objetivos comunicativos estão vinculados a situações específicas de uso” (XAVIER, 2006, p. 14). Nesse contexto, deter-nos-emos especificamente em abordar a escrita argumentativa e suas particularidades.

O texto argumentativo é denominado por alguns autores como texto dissertativo-argumentativo e, em algumas dessas denominações, é tido como sinônimo do gênero dissertação escolar. Diante dessa realidade, decidimos tecer algumas considerações nesse sentido para justificar a escolha adotada nesta pesquisa. Ao tratar do texto argumentativo, Xavier (2006, p. 14) ao se referir ao texto dissertativo, o concebe como:

É o tipo de texto que permite interpretar, analisar, relacionar fatos, informações e conceitos gerais, a fim de construir argumentos em favor de uma determinada tese. O texto dissertativo representa a possibilidade de sintetizar as principais competências intelectuais ideais em um cidadãomediamente letrado, e, mais especificamente, em um aluno de nível universitário.

A partir dessa definição, podemos pressupor que o autor comprehende o texto dissertativo como sendo sinônimo equivalente ao texto argumentativo. Já para Garcez (2017, p. 54) “a dissertação pode tender à simples exposição de ideias, de informações, de definições e de conceitos”. Dessa forma, a dissertação é compreendida por ela como texto expositivo, porém a autora faz a seguinte ressalva:

O tipo dissertativo pode tender também à argumentação (tipo dissertativo-argumentativo) quando as ideias são organizadas no sentido de persuadir o leitor, de convencê-lo. Os enunciados (argumentos) atribuem qualidades e informações em relação ao objeto ou fenômeno de que se fala

para reforçar uma posição, um ponto de vista. (GARCEZ, 2017, p. 54)

Percebemos que o termo dissertativo pode, em alguns contextos, representar a exposição de informações e, em outros contextos, a defesa de ideias. Esse mesmo ponto de vista é observado por Coroa (2017, p. 67) ao dizer que “é frequente que o nome dissertativo seja usado para classificar um tipo que não faça a distinção entre o expositivo e o argumentativo”. De acordo com a autora, essa prática é comum no contexto escolar e que nomear o texto apenas de dissertativo gera um apagamento da argumentação.

Observamos que, para explicitar quando predomina a defesa de pontos de vista, muitos autores recorrem a especificar de texto dissertativo-argumentativo. Em alguns casos, autores costumam classificar “dissertação argumentativa” e a concebem como gênero escolar, como podemos constatar na afirmação de Xavier (2006, p. 15), na visão do autor:

Trata-se de um gênero textual específico que circula em várias instituições sociais entre elas a escola e a universidade, cujas características formais e funcionais permitem ao seu usuário demonstrar o domínio de certas habilidades linguísticas e intelectuais. Através de uma dissertação argumentativa, o autor procura convencer seu leitor a adotar uma posição (filosófica, política, ou ideológica), mudar um comportamento (estético, ético ou moral) ou a aceitar um princípio científico ou não universal.

Como podemos observar, essa visão do texto argumentativo como sendo um gênero escolar é explicável, pois no contexto escolar, é frequente a exposição de informações e o convencimento sobre pontos de vista ou a aceitação de dados científicos. De acordo com Coroa, Garcez e Corrêa (2016, p. 279) “é porque o tipo dissertativo-argumentativo fundamenta muitos dos gêneros textuais usados na nossa sociedade grafocêntrica que ele se tornou relevante nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação.” Dessa forma,

compreendemos a associação feita por alguns autores em relação ao texto argumentativo, porém consideramos que ele vai além dos contextos escolares.

De acordo com Coroa (2017), o texto argumentativo por ter como objetivo influenciar o leitor a tomar determinada posição em relação a um ponto de vista, pode fazer isso em diferentes gêneros, tal qual um editorial de jornais e revistas ou até mesmo em publicidades, cujo objetivo é “vender” um produto ou ideia. Reduzir o texto argumentativo a um gênero escolar é limitar possibilidades de trabalhar o desenvolvimento linguístico dos estudantes, pois “a redação escolar não propicia ao aluno desenvolver-se como sujeito autor, capaz de realizar a escolha do gênero adequado às circunstâncias da interlocução e adaptar seu querer dizer às exigências desse gênero, sem renunciar à sua individualidade e à sua subjetividade” (COSTA VAL, 2017, p. 79). Nesse contexto, concordamos com o posicionamento da autora e adotaremos sua perspectiva de texto, sem relacioná-lo exclusivamente ao gênero textual escolar. Quanto à nomenclatura, ressaltamos o que Coroa (2017, p.67) defende:

Esses dois “caminhos” para focalizar as ideias levam a diferentes classificações do tipo textual. Quando o texto dissertativo se dedica mais a expor ideias, a fazer que o leitor/ouvinte tome conhecimento de informações ou interpretações dos fatos, tem caráter expositivo e podemos classificá-lo como expositivo. Quando as interpretações expostas pelo texto dissertativo vão mais além nas intenções e buscam explicitamente convencer o leitor/ouvinte sobre a validade dessas explicações, classifica-se o texto como argumentativo.

Dessa forma, adotaremos o termo texto argumentativo por nossa pesquisa ter como foco a construção dos argumentos. Todavia reconhecemos que a exposição de fatos e ideias, assim como a descrição e outras tipologias podem também ser utilizadas como forma de persuasão, pois de acordo com Marquesi, Elias e Cabral (2017, p.28), “o plano de texto e as sequências se organizam em função de uma orientação argumentativa, aspectos relacionados com os objetivos

que o produtor deseja alcançar com sua produção”. Porém, deter-nos-emos a tratar especificamente da argumentação.

Conforme ressaltado, trabalharemos com a noção de que um texto argumentativo é aquele que “se apoia em dados (argumentos) que visam ancorar pontos de vista para confirmar ou refutar uma tese” (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017, p.25). Assim sendo, ele apresenta um plano composicional para estabelecer a ligação entre os argumentos e a conclusão pretendida.

Nesse sentido, trataremos da construção do texto argumentativo e sua organização, por entendermos que a estrutura dele é “transversal a um grupo de gêneros textuais, facilitando um estudo aprofundado mais tarde de cada gênero” (BATISTA, 2013, p.89). Desse modo, ele pode servir de base para produção de gêneros argumentativos como, por exemplo, o artigo de opinião, a carta do leitor, o editorial, portanto o conhecimento sobre a organização e o planejamento desse tipo de texto se faz necessário, pois percebemos que muitos estudantes ainda apresentam dificuldades em escrever textos que apresentam a defesa de ideias de maneira organizada.

Partindo da ideia de que a organização do texto colabora tanto na compreensão do leitor quanto na adesão aos pontos de vista apresentados, trataremos da estrutura do texto argumentativo, salientando que essa estrutura nem sempre é apresentada de maneira fixa nas produções da mesma tipologia que circulam na sociedade, pois o autor pode “promover alterações na ordenação dos componentes e estilo usuais para surpreender, para chocar, para captar a atenção do leitor, para mascarar seu verdadeiro propósito” (COSTA VAL, 2017, p. 79). Porém, acreditamos que até, mesmo para recorrer a essa estratégia de alterar a ordem e o estilo usual de maneira a obter êxito, é necessário primeiro ter o conhecimento da organização tradicional.

O texto argumentativo apresenta a defesa de um ponto de vista a favor ou contra um determinado assunto, “na maioria dos casos, organizada em torno de uma tese, enunciada explícita ou implicitamente” (FIORIN, 2018, p. 241). Para isso, o texto necessita apresentar argumentos para sustentar a tese defendida e consequentemente ele possui uma organização estrutural, deve ser escrito em prosa, distribuído em parágrafos e apresenta três partes: introdução, desenvolvimento e

conclusão. Podemos observar um resumo explicativo do conteúdo presente em cada uma dessas partes na descrição feita por Xavier (2006, p. 16):

1. Introdução- apresenta o tema a ser discutido, criando condições para que o leitor acompanhe a evolução do texto de maneira gradual e ordenada.
2. Desenvolvimento- expõe progressiva e encadeadamente o tema através de dados, fatos e informações que vão alimentar os argumentos utilizados para defender o ponto de vista do autor da dissertação.
3. Conclusão- fecha a sequência de ideias e opiniões desenvolvidas no corpo do texto, apresentando uma proposta de intervenção para a solução do problema discutido ou repetindo (com outra formulação linguística) a tese na introdução.

Diante dessa colocação, podemos acrescentar em relação à introdução que essa parte deve apresentar a ideia central a ser desenvolvida no texto. Ideia essa que pode ser dada por “um fato da atualidade, uma lembrança, uma afirmação de alcance universal, a alusão a uma experiência pessoal, a citação de uma cifra eloquente, etc., e um problema, que, mesmo que não se apresente sob a forma de uma interrogação, pode ser reduzido a uma curta pergunta” (FIORIN, 2018, p. 242). De forma geral, a introdução situa o leitor para o que vai ser discutido ao longo do texto.

Já o desenvolvimento insere a ideia central a ser discutida e os argumentos apresentados devem ser “arranjados em direção a uma só conclusão. Os argumentos devem organizar-se e distribuir-se hierarquicamente e progressivamente” (LOUZADA, 2009, p. 46). Portanto, o produtor do texto deve organizá-los para que eles estejam de forma harmônica no texto, para que não sejam apenas argumentos soltos e desconexos.

Na elaboração do desenvolvimento, Fiorin (2018) elenca cinco tipos de estruturas do desenvolvimento. Segundo o autor, temos o plano dialético, que é um dos mais comuns, em que os conteúdos se organizam com a apresentação de argumentos a favor da tese seguida da antítese, ou seja, argumentos contrários

à tese, e finaliza com a síntese, que pode ser o estabelecimento de uma das teses como vencedora ou a conciliação entre elas.

Ainda de acordo com Fiorin (2018), temos o plano de problema, causas e soluções em que é apontado um problema, há a discussão sobre as causas para ele e indicam-se soluções. Temos também o plano de inventário, que pode ser usado quando “não se apresenta propriamente como resolução de um problema, mas procura explicar algum fenômeno cultural, algum fato, etc.” (FIORIN, 2018, p. 247). Nesse tipo de desenvolvimento há explicação ou enumeração sobre o assunto discutido.

No plano comparativo, há a discussão proposta na introdução fazendo a comparação com fatos ou conceitos diferentes. Já no plano de ilustração e expli- citação de uma afirmação, o autor diz que, nesse tipo de desenvolvimento, há uma explicação sobre uma afirmação geral, e, no caso de essa afirmação ser expressa como uma fórmula deve-se explicar o seu sentido e ilustrá-la. Cabe ressaltar que esses tipos não são os únicos planos de desenvolvimento, mas são os mais comuns. Nesse sentido, Fiorin (2018, p. 252) acrescenta:

Ademais, podem-se fazer modificações na organização de algum tipo de desenvolvimento apresentado: por exemplo, num plano que poderia ser dialético, enuncia-se a tese, desenvolvem-se os argumentos a favor dela e chega-se a uma conclusão, sem explicitar a antítese e as objeções à tese. Além disso, numa dissertação mais longa duas ou mais dessas espécies de desenvolvimento podem combinar-se.

Diante dessas considerações, podemos perceber que o produtor do texto dispõe de vários tipos de planos, inclusive diferentes dos que foram aqui apresentados, para elaboração do desenvolvimento de seu texto e pode optar pelo que acha mais adequado. Observamos também que se pode alterar a organização do plano escolhido, e até mesmo combinar mais de um a fim de organizar o assunto que pretende discutir.

Na conclusão do texto argumentativo, ou seja, a parte final da produção escrita é importante atentar para alguns fatores que podem interferir na escrita

do texto por completo. Percebemos que acontecem alguns equívocos, entre eles, a negação da tese apresentada e defendida ao longo do texto pelo uso inadequado de expressões ou até mesmo da construção do parágrafo. Isso é bastante comum, não apenas em textos de alunos do Ensino Fundamental, mas também de pessoas com outros níveis escolares. Outro equívoco é o escritor apenas enunciar ou resumir tudo que foi colocado nos parágrafos anteriores sem evocar algo novo, ou seja, uma posição em relação ao assunto ou uma solução associando ao que foi exposto. Nesse sentido, concordamos com a seguinte afirmação:

A conclusão não é a repetição de algo que se disse anteriormente. Ela é o termo da demonstração, é um ponto de chegada, é um balanço do que se discutiu antes. Por isso, deve estar ligada logicamente ao que a precede. É preciso que haja uma relação de necessidade entre o restante do texto e a conclusão. Nela, pode-se também alargar o problema, inserindo-o numa perspectiva mais geral ou mostrando que ele faz parte de uma problemática mais ampla. (FIORIN, 2018, p. 256)

Com base nessa exposição, podemos prever que a conclusão não só sintetiza o texto como retoma o argumento principal e confirma o posicionamento adotado pelo autor diante do que foi exposto no desenvolvimento. Para elaborar a conclusão não existe uma regra indicativa de que termos ou expressões utilizar, mas essa etapa final deve dialogar com o restante do texto e, mesmo que o autor alargue o problema apresentado, deve ser perceptível o fechamento da discussão.

Além da organização estrutural do texto argumentativo, o planejamento é essencial para facilitar o processo de escrita. Além disso, ele “exige habilidade para transformar um rol de argumentos, construídos na fase da busca de ideias e da geração dos conteúdos em um plano argumentativo em que se hierarquizam e encadeiam argumentos” (LOUZADA, 2009, p. 46). Com efeito, essa etapa contribui para uma boa elaboração do texto, visto que se inicia com a escolha do ponto de vista, que deve ser bem definido para que haja uma argumentação clara, e dessa forma possibilite a escolha dos argumentos necessários para a sustentação da tese.

Em suma, para que o texto argumentativo cumpra o seu objetivo, a organização estrutural sozinha não é suficiente. É necessário aliar planejamento e argumentos coerentes em uma linguagem adequada ao leitor, pois apenas argumentos sem uma disposição ou relação com a posição que se pretende defender torna-se apenas uma exposição de ideias.

E para que se evite a simples exposição de ideias, faz-se necessário a clareza no uso dos tipos de argumentos que melhor se adequem ao propósito comunicativo pretendido, pois cada argumento possui uma dinâmica de utilização diferente, obtendo o conhecimento disso, o produtor do texto é capaz de realizar a escolha que torne sua argumentação consistente.

1.4 O ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

O ensino de escrita tem sido amplamente discutido no Brasil, seja por professores ou por estudiosos da área. Parece ser unânime o reconhecimento de que essa modalidade representa um dos grandes desafios na atividade pedagógica, principalmente em relação à escrita argumentativa.

Observamos em nossa prática docente, atitudes dos discentes envolvendo tomada de posições ou negociações que, ao argumentarem, o fazem de forma natural, mas ao serem solicitados a escrever um texto argumentativo, “a tarefa se torna ainda mais difícil de realizar e vira motivo de angústia e ansiedade” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 9). Dessa forma, convém discutir como o ensino de argumentação tem sido tratado na escola e como os documentos legais que regem a educação apresentam-na a partir de algumas contribuições de pesquisadores na área.

Com esse objetivo, apresentarmos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), doravante PCN, trazem e como orientam o ensino de argumentação. Antes disso, frisamos que os PCN trouxeram contribuições importantes para o ensino e aprendizagem, na área de Língua Portuguesa podemos perceber uma mudança nas perspectivas de ensino. A partir desse documento, muitas concepções foram modificadas, pois “havia uma orientação oficial para que o ensino de linguagem abandonasse as concepções tradicionais, que desconsideravam a dimensão sociocomunicativa da língua, e assumisse uma visão na qual ganha relevo a natureza

sociodiscursiva interativa da linguagem” (NASCIMENTO, 2015, p.109). Dessa forma, considerando-se os aspectos comunicativos, sociais da língua, o conceito de texto também foi revisto e, consequentemente, a sua abordagem.

Nesse sentido, observamos que o documento defende o texto como unidade básica de ensino, indica a necessidade de contemplar diversos textos e gêneros, tanto orais como escritos. Com relação à argumentação, os PCN indicam como um dos objetivos do Ensino Fundamental que os alunos demonstrem a capacidade de “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (BRASIL, 1998, p. 07). Notamos que o documento faz menção à argumentação, mas de uma maneira ampla sem especificar como o professor pode realizar atividades voltadas a esse aspecto.

O referido documento, tendo em vista o uso efetivo da linguagem socialmente construída nas práticas discursivas, introduziu os temas transversais aos conteúdos de Língua Portuguesa, considerando importante a inclusão desses temas à disciplina. Desse modo, em uma das justificativas que os PCN apresentam há referência à argumentação, como podemos observar:

Os aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais, por exemplo, abrem possibilidades para o trabalho com a argumentação - capacidade relevante para o exercício da cidadania-, por meio da análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento de questões sociais etc. (BRASIL, 1998, p.41).

Face ao exposto, observa-se que o documento reconhece a argumentação como importante para o desenvolvimento do estudante através dos temas sociais, todavia observamos que as sugestões são mais voltadas à questão de compreensão dos textos. No parágrafo que sucede o trecho citado acima, o documento até menciona a produção de textos, porém apenas expondo os objetivos a serem alcançados pelo estudante, sem que haja uma orientação de como o professor pode

desenvolver o trabalho a fim de atingi-los. Quanto à produção escrita, observamos orientações genéricas nos PCN, pois tecem algumas considerações sobre redação e refacção de textos, contudo percebemos a ausência de uma especificação sobre o trabalho com a argumentação.

Em sequência aos PCN, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), doravante BNCC, com o intuito de nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino da educação básica em todo o território brasileiro. Nesse novo documento, constam os conhecimentos, competências e habilidades esperadas para que os estudantes desenvolvam ao longo da educação básica.

Assim como os PCN, a BNCC assume o texto como centralidade e a abordagem da perspectiva enunciativo-discursiva, considerando as práticas contemporâneas de linguagem. A base defende que os conhecimentos sobre gêneros, textos, língua, norma-padrão e sobre as diferentes linguagens devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens. No que concerne à argumentação, desde a introdução a BNCC já menciona entre as dez competências gerais da educação básica:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017, p.09)

Como podemos ver, a BNCC assim como o PCN, também aborda a argumentação de forma muito ampla, de acordo com Azevedo e Damaceno (2017, p. 90) “em ambos os documentos, observamos a falta de detalhamento em relação ao conceito que se tem da argumentação”. Nesse caso, observamos que há a indicação de trabalhar a argumentação, mas não está claro a partir de que orientação teórica o professor irá desenvolver seu trabalho pedagógico.

Em análise do conteúdo ao longo da BNCC em relação à argumentação, o documento estabelece como competências que o estudante seja capaz de fazer

o uso das diferentes linguagens para defender pontos de vista, analisar informações, argumentos e opiniões, e que ele saiba argumentar (Cf. BRASIL, 2017). Observamos, porém, até nas competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa que mencionam argumentação, não há uma posterior explicação ou até mesmo uma definição dos conceitos relacionados a elas.

Ao tratar da abordagem dos gêneros nos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC ao expor os gêneros jornalísticos e publicitários faz a seguinte colocação: “com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão” (BRASIL, 2017, p. 136). Percebemos que o referido documento normativo de currículo comprehende argumentação e persuasão como elementos distintos, como se essa fosse algo à parte, que não está englobada naquela, diferentemente do que defendem Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Em relação ao que a BNCC defende como argumentação, Azevedo e Damaceno (2017, p. 90) afirmam que “ao longo do documento não há qualquer esclarecimento quanto ao que seja argumentar, talvez indicando que a argumentação esteja sendo tomada como natural, não como um processo que se desenvolve por meio de um processo interacional entre sujeitos”. Dessa forma, o trabalho pedagógico fica ainda mais difícil, visto que nem todos os professores de Língua Portuguesa possuem o conhecimento teórico especificamente em argumentação.

Isso demonstra outro problema em relação ao ensino de argumentação: a formação inicial e continuada do professor, que, muitas vezes não contempla as teorias necessárias ao estudo e à especialização nessa área. De acordo com Azevedo (2016, p. 176), “as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia não apontam disciplinas voltadas ao ensino de argumentação e são poucas as matrizes de Letras que revelam alguma possibilidade de formação de professor específica nesse sentido”. Isso parece insinuar que nem todo professor de Língua Portuguesa detém os conhecimentos na área para discernir o que a BNCC deixa sem esclarecimentos sobre a argumentação, o que pode implicar diretamente o trabalho em sala de aula.

Em função disso, compartilhamos da ideia de que “o domínio de uma argumentação consistente e a habilidade de explicar claramente o que é solicitado resultam de procedimentos didáticos adequados” (KÖCHE; BOFF; MARINELLO,

p. 09). Nesse sentido, cabe pontuar alguns equívocos na prática docente que são cometidos em relação ao ensino de argumentação, principalmente na escrita.

Entre os equívocos a que nos referimos está o fato de alguns professores do Ensino Fundamental não abordarem a escrita argumentativa em todas as séries/anos escolares, por acreditarem que os alunos não tenham maturidade suficiente ou que será uma tarefa complexa demais, restringindo a abordagem somente para a série/ano final da etapa escolar. Percebemos que isso vai de encontro ao que os PCN defendem, pois conforme o documento “muitas das metas colocadas para o ensino não são possíveis de serem alcançadas em uma única série: não se forma um leitor e um escritor em um ano escolar” (BRASIL, 1998, p. 66). Nesse caso, a prática em sala de aula não condiz com que os documentos oficiais determinam.

Outro equívoco diz respeito aos temas polêmicos, que, muitas das vezes são vistos como os únicos meios para trabalhar a argumentação em sala de aula. Segundo Leitão (2011, p. 31), “é possível apontar tipos de ações discursivas que favorecem o surgimento de argumentação ao converterem ‘temas curriculares’ (canônicos) em ‘temas de argumentação’ (polemizáveis)”. Face ao exposto pela autora, a discussibilidade de um tema não deve ser pensada apenas como algo inerente a ele, pois de acordo com a condução do professor em relação a outros temas, a argumentação pode ser trabalhada sem nenhum prejuízo.

Outra questão em relação à prática pedagógica é a concepção de que trabalhar a argumentação não seja necessário. Muitos professores ainda têm a visão de que apenas há a necessidade de focar no ensino de aspectos gramaticais, que o aluno aprendendo as regras da gramática normativa será capaz de ler e produzir bons textos. Geralmente, nessa perspectiva de ensino, a escrita de textos se pauta pela ideia de que o texto perfeito é aquele que não apresenta nenhum desvio das normas gramaticais, ou que segue o modelo de escritores da tradição literária. Segundo Passarelli (2012, p. 58), “o professor avaliará essa redação apenas pelos cânones da normatividade”. Não obstante, compartilhamos da ideia de que o ensino de Língua Portuguesa deve ser baseado de acordo:

Com a preocupação básica de levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas- sobretudo- ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a

utilização da língua como instrumento de interação social: faz-se preciso, para tanto, que ele se torne apto a compreender, analisar, interpretar e produzir textos verbais. (KOCH, 2011, p. 15)

Para a autora, o ensino de Língua Portuguesa deve proporcionar também o desenvolvimento de outras habilidades como, por exemplo, a escrita de textos. Nesse sentido, percebemos que não é suficiente apenas abordar conteúdos gramaticais em sala de aula, pois no que compete a escrita de textos argumentativos, os estudantes apresentam muitas dificuldades, entre elas Alencar e Faria (2014, p. 149) citam que “muitas redações do ensino básico não seguem os princípios de centração e organicidade, nem apresentam argumentação consistente, razão porque eles produzem textos desarticulados e consequentemente, com diversos pontos de incoerência”. Em virtude do que foi mencionado, observamos que é necessário repensar as práticas pedagógicas de modo a garantir contemplar o trabalho com todas as habilidades e não apenas aspectos gramaticais.

No mesmo sentido, Antunes (2010, p. 14) afirma que falta ao professor uma prática contínua de análise, que permita enxergar os elementos centrais do texto, além dos gramaticais. Segundo a autora, “não por acaso, se formou nos professores e alunos uma visão de análise presa exclusivamente ao que aparecia na superfície do texto”. Dessa forma, a escrita dos estudantes reflete e sofre influências devido a esse tipo de análise feita professor.

Outro aspecto importante a ser levado em consideração é o material didático utilizado pelo professor e até mesmo os que a escola disponibiliza para uso em sala de aula. Com relação a isso, Passarelli (2012, p. 51) ressalta que “é provável que grande parte desse ensino de redação que não atinge eficiência decorra do material didático utilizado pelo professor”. Via de regra, alguns professores fazem do livro didático o único meio para orientar as atividades em sala de aula, o que pode implicar em vários pontos negativos.

Diante dessa colocação, podemos citar entre os pontos negativos em relação à argumentação, o tipo de abordagem que o livro didático costuma trazer, Nascimento (2015, p. 164) aponta que um deles é a “inclusão da argumentação como um conteúdo específico, distante dos outros conteúdos relativos ao ensino

da língua. É comum dedicar-se um capítulo específico para o ensino de técnicas argumentativas.” Assim sendo, a compreensão tanto do professor quanto do aluno de que a argumentação envolve muitos conteúdos, inclusive os gramaticais, fica comprometida.

Ainda com relação ao livro didático, cabe pontuar sobre as atividades direcionadas ao ensino dos textos argumentativos, que demonstram, muitas vezes, não serem suficientes para fornecer ao aluno os conhecimentos que ele precisa mobilizar ao elaborar seu texto. De acordo com Passarelli (2012, p. 51):

Mesmo os manuais que vão além da tríade básica não costumam propor atividades que extrapolam as convencionais. Especialmente em relação à motivação, raramente esses manuais oferecem algo a mais do que o estudo das características de textos descritivos, narrativos e dissertativos a partir de bons autores. A seguir, tendo por base os modelos prontos, o aluno deve escrever um texto com características do texto-paradigma (“redija um texto com características narrativas como as encontradas no texto de tal autor”, por exemplo).

Diante dessa colocação, convém esclarecer que o problema não está no fato de apresentar modelos ou solicitar uma sequência textual específica, mas no fato de reduzir a produção textual à imitação de modelos acabados, como se apenas isso fosse suficiente para o desenvolvimento da escrita do estudante sem levar em consideração que “os textos escritos também admitem variações, de modo que, a rigor, não existe uma escrita uniforme, inteiramente padronizada e submissa a uma única forma” (ANTUNES, 2009. p. 208). Nesse sentido, convém proporcionar ao estudante o estudo do texto, conforme Alencar e Faria (2014), em que explore tanto a estratégia de compreensão das unidades compostionais quanto a estratégia de produção de textos. Desse modo, o aluno será conduzido a compreender os mecanismos necessários à produção textual e não apenas copiar um modelo sem realizar nenhuma reflexão.

Ainda com relação ao processo de escrita, cabe pontuar que, em muitas das situações a etapa de revisão ou da reescrita não é realizada. Dessa forma, o aluno é levado a crer que o processo de escrita termina a partir do momento em que ele entregou o texto ao professor, e que se o resultado for insatisfatório, é porque ele não sabe “escrever”. Mas, é preciso ressaltar que o desempenho das produções dos alunos é influenciado também pelas etapas de ensino que o professor oferta.

Nesse sentido, Antunes (2003) defende que a estratégia de escrita deve acontecer em três etapas, sendo a primeira o planejamento do texto, a segunda que é a escrita, ou seja, colocar no papel aquilo que foi planejado e a terceira etapa a revisão e reescrita. Essa última pode ser fundamental para que o estudante possa melhorar seus textos, partindo da compreensão do que é necessário construir através daquilo que ele produziu e da compreensão de que todo produtor de texto deve passar por esta etapa.

É necessário ressaltar que o destino final dos textos também é fator determinante, principalmente quando se fala em argumentação, pois ninguém escreve para convencer a si próprio. Contudo, a maioria dos textos escritos na escola tem como leitor apenas o professor, que por sua vez irá corrigir e atribuir uma nota. Na visão de Antunes (2003, p. 47), “o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito”. Diante dessa afirmação, concordamos com a autora, pois como expusemos anteriormente, o conceito de argumentação que defendemos é aquele que visa à adesão do leitor, se não houver leitor, não há sentido para escrever o texto argumentativo, assim como outros tipos de texto.

No que concerne à divulgação dos textos produzidos em sala de aula, citamos algumas propostas de Geraldi (2011) nas quais o autor sugere que os alunos tenham conhecimento logo no início do ano sobre o destino dos textos que eles produzirão ao longo do ano. Entre as propostas estão: a publicação de uma antologia das histórias produzidas, organização de um jornal mural, o jornal impresso com circulação mensal e divulgado na escola com os melhores textos da turma, e até mesmo a sugestão de publicar os textos em jornal da localidade. Acrescentando às ideias do autor, tendo em vista o crescimento e o acesso às redes

sociais, o professor pode organizar páginas específicas para divulgar o trabalho dos alunos.

Em suma, o trabalho com argumentação e escrita envolve vários fatores, desde as regulamentações presentes nos documentos oficiais que regem a educação brasileira, à formação dos professores durante os cursos de graduação e pós-graduação, à prática pedagógica até os materiais didáticos. Dessa forma, repensar essas questões e incluir a argumentação como objeto de estudo e pauta nas formações continuadas se faz necessário para que tenhamos mais estudantes atuantes na sociedade através exploração da língua materna.

2. METODOLOGIA

2.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No meio acadêmico, espaço de produção e compartilhamento do conhecimento científico, diversas pesquisas são realizadas com diferentes propósitos e características, podendo ser classificadas segundo a abordagem, a natureza, aos objetivos e aos procedimentos conforme sugerido por Silveira e Córdova (2009). Em relação à abordagem, Santos Filho (1997) classifica as pesquisas como quantitativas, cujo objetivo é explanação das causas através de medida objetiva e análise quantitativa, ou qualitativas, cuja preocupação é a compreensão e a explicação para determinado fenômeno social sem a preocupação com representações numéricas (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Apesar de possuírem traços distintos, essas duas abordagens podem coexistir em um mesmo trabalho, pois de acordo com Santos Filho (1997, p. 51) “os métodos quantitativo e qualitativo não são incompatíveis, pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição epistemológica”. Por esse motivo, acreditamos que a utilização conjunta das abordagens quantitativo-quantitativa pode contribuir para uma melhor análise dos dados coletados.

Assim, a pesquisa aqui proposta consiste na combinação das duas abordagens: a quantitativa e a qualitativa, tendo em vista que recolhemos dados das ocorrências ou ausências dos argumentos nos textos produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, além de investigar o porquê de os estudantes apresentarem ou não determinados tipos de argumentos.

Com o intuito de observar quais são os argumentos mais utilizados pelos estudantes nos textos escritos, e a possível explicação para determinados argumentos serem mais recorrentes que outros nessas produções, tomaremos como base as concepções da Nova Retórica (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005) e Fiorin (2018) seguindo o modelo de classificação dos argumentos, associando aos pressupostos teóricos da concepção de língua como interação verbal expressa por Bakhtin (2006), em particular a noção de dialogismo. Isso porque, a compreensão dos recursos que os estudantes utilizam em seus textos a fim de defender suas ideias

pode contribuir para uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem e para elaboração de materiais e atividades voltadas ao ensino de argumentação.

Para tanto, consideramos que o ensino de língua materna deve abranger todas as competências, dentre elas, destacamos a escrita, por entender que, nos dias atuais, com o avanço das tecnologias de informação e o crescimento das redes sociais, as pessoas escrevem com mais frequência, são postas diante de situações em que um posicionamento crítico é exigido. Desse modo, a argumentação torna-se central no processo.

O ensino de argumentação, por sua vez, é visto aqui não só como um aspecto que deve ser trabalhado em sala de aula com o intuito de o estudante produzir textos apenas na escola, mas como algo que contribui para a formação de um cidadão mais consciente das possibilidades que a língua dispõe, sendo capaz de mobilizá-las em diversas situações de participação social.

Nesse sentido, reconhecemos a importância de abordar a língua enquanto interação, pois, de acordo com Bakhtin (2006), a enunciação e a atividade mental são de natureza social, dessa forma consideramos que para compreender os motivos que levam os estudantes a recorrerem a determinados argumentos está relacionado a essa natureza. Segundo o autor supracitado, toda palavra é produto da interação entre locutor e ouvinte e, no caso do texto escrito, escritor e leitor, pois “a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação” (BAKHTIN, 2006, p. 116). Isso serve como base para tentar compreender os posicionamentos dos estudantes nos textos escritos.

Portanto, o ensino de língua pautado no dialogismo e a classificação das técnicas argumentativas em tipos de argumentos são a base desta pesquisa. A seguir detalharemos a composição do *corpus* de trabalho, os sujeitos participantes e os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

2.2. OS SUJEITOS DA PESQUISA

Nossa pesquisa foi realizada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, no turno vespertino de uma escola pública municipal, situada na zona rural de Venturosa, em Pernambuco. Composta por 21 alunos, com faixa etária

entre 13 e 15 anos, a turma que contribuiu para a formação do *corpus* tem como característica principal o fato de que a maioria dos estudantes iniciou seus estudos na própria instituição.

O perfil dos estudantes é bastante homogêneo, pois todos são adolescentes dentro da faixa etária estabelecida para a etapa escolar na qual estavam matriculados. São exceções dois alunos que possuem histórico de reprovação na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Boa parte desses estudantes auxiliam suas famílias em atividades agropecuárias no horário em que não estão na escola e outros apenas se dedicam aos estudos.

Convém ressaltar que apesar da compatibilidade entre idade/série, os alunos apresentam dificuldades em relação ao desenvolvimento da competência linguística, especificamente no que concerne à escrita compatível com o ano escolar no qual estão matriculados. Isso foi observado em termos de organização de ideias, construção de parágrafos e também no nível de uso das normas gramaticais.

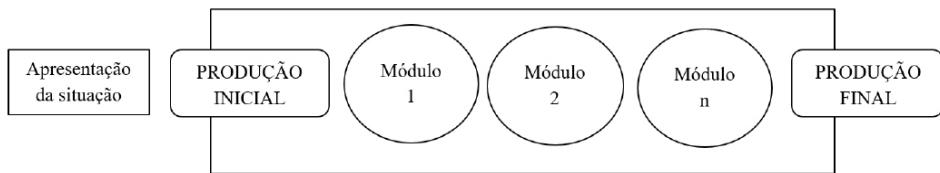
Do total de alunos matriculados na turma, apenas uma parte dos alunos realizou a escrita do texto. A outra parte chegou a participar das atividades anteriores à produção, mas alguns alunos faltaram no dia em que foi realizada a escrita do texto, sendo que um estudante não realizou a atividade por ter necessidades especiais, tendo atestado médico com diagnóstico F72.1 (CID 10) que corresponde a retardo mental grave, e outro estudante não demonstrou interesse em participar do momento de produção escrita. Assim, efetivamente, participaram da atividade de produção textual 14 alunos. Isso representa 14 produções que constituem o nosso *corpus* de pesquisa.

2.3. O PROCESSO DE COLETA DE DADOS

As atividades que possibilitaram a coleta dos dados foram realizadas durante o horário regular das aulas de Língua Portuguesa, nas segundas e quartas-feiras. Antes de iniciar a produção de texto foram ministradas dez aulas, sendo sete introduzindo algumas questões referentes à tarefa a ser realizada, e três destinadas à escrita do texto. Os textos produzidos pelos alunos foram recolhidos e arquivados para realizarmos a análise dessas produções.

Para realizar as atividades da nossa pesquisa, tivemos como inspiração o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que consiste em um conjunto de atividades escolares organizadas de modo sistemático e trazem como centro de estudo um gênero textual, seja ele escrito ou oral. O modelo proposto pelos autores pode ser representado pela estrutura disposta na figura 1:

Figura: Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

Como podemos observar na figura 1, o esquema da sequência didática apresenta várias etapas a serem desenvolvidas com o objetivo de ensinar um gênero específico, porém utilizamos apenas o modelo das etapas de apresentação da situação e da produção inicial, pois nosso objetivo enquanto pesquisa era identificar quais argumentos os estudantes mais utilizavam no texto argumentativo produzido, e não focamos em ensinar, especificamente, um gênero de texto.

Cabe ressaltar que, como já explicamos na seção anterior, nossa opção de trabalhar o texto argumentativo em detrimento a um determinado gênero se justifica por defendermos que, seja em um editorial ou em um artigo de opinião, por exemplo, o escritor deverá apresentar argumentos para sustentar as suas ideias. Assim, nosso foco esteve em observar os argumentos utilizados pelos estudantes para defender suas teses, independente de qual gênero argumentativo tenha-lhes sido solicitado.

Dessa forma, nas aulas que antecederam a produção, foram utilizados exemplares de editoriais publicados em jornais e revistas. Esse gênero foi trabalhado didaticamente por fazer parte do planejamento dos conteúdos previstos para a turma naquele bimestre e, também, porque esse é um gênero que possui as características presentes em todo texto argumentativo. Também utilizamos uma

notícia impressa retirada de um site de notícias para sugerir o tema do texto que os estudantes deveriam produzir. A seguir, detalharemos as etapas que foram realizadas na turma observada para obtermos o *corpus*.

2.3.1. DESCRIÇÃO DAS AULAS

Antes de iniciarmos as atividades, consideramos que os alunos participantes, por estarem no último ano do Ensino Fundamental, tinham alguma noção sobre o texto argumentativo. Então, propusemos, no primeiro momento, o estudo do gênero editorial para a turma, que demonstrou interesse em conhecer, pois ainda não haviam lido ou ouvido falar sobre esse tipo de texto.

Nas duas primeiras aulas, com duração de cinquenta minutos cada, foram exploradas as características, estrutura e finalidade discursiva do editorial através de exposição oral. Para exemplificar e apontar esses aspectos, foi realizada a leitura de um editorial publicado no jornal Zero Hora em 05/06/2014³ que trazia as *manifestações populares* como tema. Através dessa leitura, os estudantes puderam observar os pontos expostos e realizaram uma atividade escrita de compreensão do texto lido com questões para identificar elementos do texto argumentativo.

Dando sequência ao estudo, foram utilizadas mais duas aulas para a discussão da atividade realizada nas aulas anteriores. As questões foram corrigidas de forma coletiva, com a participação de toda a turma. Para cada questão os estudantes disponibilizaram-se a ler suas respostas e quando surgia alguma divergência em que fosse necessária nossa intervenção, fazíamos as pontuações devidas a fim de consolidar as respostas. Nesse momento, percebemos que os alunos puderam dialogar e compreender a construção do texto analisado.

No terceiro momento, tínhamos como objetivo reforçar a compreensão sobre tese e argumentos. Para isso, separamos três aulas para realizar uma atividade em grupos, sendo formados cinco grupos compostos por quatro estudantes, pois nesse dia um estudante havia faltado à aula. Depois que os grupos estavam organizados, entregamos a cada grupo um exemplar das revistas: Veja, Filosofia ciência

³ A referência completa está na seção referências deste trabalho.

& vida e Carta na escola⁴, nas quais trabalhamos a seção editorial. Cabe ressaltar que utilizamos o material disponível na biblioteca da escola. Nesse momento da aula percebemos um fato interessante: apesar de esse material ficar exposto, os alunos não tinham o contato ou o interesse em manuseá-lo.

Logo após a entrega das revistas aos grupos, orientamos a tarefa a ser realizada por eles. A proposta era que lessem o editorial, identificassem o tema, a tese defendida e os argumentos que foram utilizados pelo autor para sustentar o ponto de vista em questão. Explicitamos que cada grupo apresentaria o resultado da análise feita para o restante da turma. Para auxiliar a organização do trabalho, elaboramos algumas questões norteadoras e as entregamos aos estudantes como sugestão do que deveriam responder no momento da apresentação. Durante a apresentação, percebemos que os grupos compreenderam e atenderam a proposta de maneira razoável e, ao final das apresentações fizemos pontuações necessárias em relação a cada apresentação.

No dia da produção, aula nº 08 do total de aulas utilizadas, achamos necessário fazer uma retomada sobre a estrutura do texto argumentativo antes de apresentar a sugestão de tema aos alunos. Feito isso, iniciamos uma conversa sobre um acontecimento em uma escola em São Paulo, que foi noticiado nas mídias impressa e televisiva e utilizado como recurso didático na aula nº 07 do total de aulas utilizadas. Nesse momento, os alunos tiveram uma participação bastante significativa, relataram o que tinham visto na mídia e a turma inteira demonstrou conhecimento sobre o caso.

Depois de ouvir os estudantes, entregamos uma notícia impressa sobre o ocorrido na escola em Suzano, retirada do site G1⁵ e realizamos a leitura com os estudantes. Após a leitura, fizemos uma discussão sobre o que eles haviam relatado antes e o conteúdo da notícia e então apresentamos a proposta da escrita do texto. Este deveria ser um texto argumentativo sem indicação de gênero, ou seja, um texto apresentando as características que eles haviam estudado nas aulas anteriores cujo tema deveria ser relacionado à notícia lida. A partir de então, os alunos iniciaram a produção individualmente. Alguns alunos demonstraram dificuldade e insegurança

⁴ A referência completa está na seção referências deste trabalho.

⁵ A referência completa está na seção referências deste trabalho.

rança no momento da escrita, mas entregaram o texto, outros tiveram o cuidado de escrever um rascunho e depois reescrevê-lo antes da entrega no final da aula.

2.4. O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS

Os textos produzidos pelos alunos foram por nós analisados tanto de forma qualitativa quanto de forma quantitativa. Na análise qualitativa, observamos aspectos relacionados à construção do texto argumentativo, avaliamos se a escolha do título estava de acordo com a tese. Também descrevemos os argumentos presentes em cada produção, bem como sua classificação seguindo os conceitos apresentados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e Fiorin (2018), avaliamos também se os argumentos apresentados contribuíam para a defesa da tese.

Ao descrever os argumentos identificados, fizemos uma análise quantitativa das ocorrências dos tipos de argumentos encontrados nessas produções. Focamos em avaliar através dos dados numéricos a ocorrência dos argumentos: *a contrario*, causalidade, autoridade, modelo e antimodelo a fim de avaliar qual ou quais deles foram mais recorrentes nos textos dos estudantes. Para organizar os dados obtidos, aliamos nossas considerações ao uso de gráficos, tabelas e quadros para expor cada ponto de nossa análise.

3. ANÁLISE DOS TEXTOS

Nesta etapa do trabalho, apresentaremos os dados quantitativos que representam as ocorrências e ausências de argumentos identificados nos textos escritos pelos alunos, além de tecer considerações sobre a escolha deles em utilizar determinado argumento como meio de sustentar sua tese em busca do convencimento do leitor em detrimento de outros.

Inicialmente, iremos apresentar o título que os estudantes deram aos seus textos. Esse aspecto é considerado relevante para nossa análise, pois de acordo com Aguiar (2002) “o título tem a função de avançar uma perspectiva de interpretação possível”. Nesse sentido, o título mesmo não sendo o único elemento da organização do texto, fornece informações sobre o que o texto irá abordar, além de ser, na maioria das vezes, um recurso atrativo para o leitor. No quadro 5, podemos observar os títulos dos textos escritos pelos estudantes:

Quadro 5: Títulos nos textos analisados

Texto	Título
T1	Matar e se matar?
T2	Uma grande perda
T3	Alerta contra o crime
T4	A tragédia em Suzano
T5	Acontecimento na escola de Suzano
T6	Massacre na escola
T7	"Alertas nas escolas"
T8	"O acontecimento de Suzano"
T9	Tragédia em Suzano
T10	"Perigos nas escolas"
T11	Os jogos violentos
T12	Pacto Suicida
T13	"Tragédia em Suzano"
T14	Tragédia em Suzano

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro 5 nos mostra alguns aspectos relevantes nas escolhas que os estudantes apresentaram já no título. Percebemos que os títulos são bastante parecidos uns com os outros, pois muitos fazem referência à notícia lida, citando inclusive o nome da cidade em que o fato noticiado ocorreu. Das 14 produções, seis títulos, ou seja, 42% mencionaram a palavra Suzano. Notamos que, quatro títulos apresentaram aspas, o que nos leva a considerar que os estudantes recorreram ao uso desse sinal de pontuação com o objetivo de enfatizar o título, ou até mesmo, de chamar a atenção do leitor para o assunto tratado no texto. No T1, o título aparece como uma indagação, sendo a única ocorrência desse modo de apresentação, em que o estudante faz uma provocação ao leitor ao escrever: “Matar e se matar?”. Dessa forma, percebemos que ele já inicia sua argumentação a partir do título questionador.

Já em relação aos títulos que não fazem referência direta à notícia, percebidos em T2, T3, T7, T10, e T11 observamos que nesses casos, há uma tentativa de generalização no título para especificar o caso particular no texto. O T2 chama a atenção pelo fato de que o aluno demonstra um posicionamento crítico a partir do uso do adjetivo grande ao nomear seu texto (“Uma grande perda”). Isso já antecipa sua opinião em relação ao que vai apresentar no texto.

Já no T11, (“Os jogos violentos”), o que mais se diferenciou dos demais, percebemos que o estudante buscou tratar do assunto da notícia sem fazer menção explícita no título ao caso, distinguindo-se assim da maioria dos estudantes. Os títulos analisados são compreensíveis, são temáticos, pois antecipam o tema tratado no texto (cf. AGUIAR, 2002). Dessa forma, concluímos que em relação ao título, todos os estudantes se posicionaram de maneira adequada e coerente. Resta confirmarmos se os argumentos retomam os títulos escolhidos por cada estudante, o que veremos adiante.

Partindo para outro elemento importante em nossa análise, trataremos então da tese, visto que o texto argumentativo é construído em torno dela, ou seja, da ideia que o autor pretende defender. Conforme Nascimento (2015, p. 183), a tese “configura-se como uma afirmação para a qual afluirão as demais proposições do texto dissertativo-argumentativo”. Ainda conforme a autora, sem tese não há texto argumentativo. Dessa forma, ao analisarmos os quatorze textos

que compõem o nosso *corpus*, identificamos com facilidade a tese expressa em 79% deles. A correspondência entre as teses identificadas pode ser observada no quadro a seguir.

Quadro 6: Mapeamento das teses nos textos analisados

Texto	Tese
T1	Os alunos se inspiraram em jogos violentos.
T2	As pessoas de todo Brasil sentem a perda.
T3	Não apresentou tese.
T4	Isso é algo que jamais deveria acontecer, as escolas precisam de mais segurança.
T5	Mesmo na escola não sabemos se os alunos estão seguros.
T6	O jogo Free Fire não ajuda a definir a personalidade das pessoas.
T7	Os pais deveriam ficar mais atentos nos jogos que seus filhos jogam como Free Fire, Pugb e nas redes sociais.
T8	Agora está um perigo em todas as escolas.
T9	Não apresentou tese.
T10	Não apresentou tese.
T11	Os jogos violentos causam cometer crimes como matar outras pessoas sem ter feito nada.
T12	Precisamos de mais segurança nas escolas.
T13	Sei que o acontecimento foi extremamente bárbaro, porém games não têm culpa.
T14	Ficamos com medo que pode acontecer em qualquer escola.

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados nos mostram que dos quatorze textos analisados, três não apresentaram a tese, por essa razão, esses não podem ser considerados textos argumentativos, visto que o objetivo deste é a defesa de um ponto de vista. Observamos que nessas produções, os estudantes não expuseram nenhuma opinião, apenas fizeram um relato do caso apresentado na notícia, se aproximando mais de um texto narrativo. Isso pode ser percebido em T3:

T3

Alerta contra o crime

No dia 13 de Março aconteceu uma tragédia em Suzano (São Paulo) que dois ex-alunos que estudavam na escola estadual Raul Brasil chegaram atirando e acabaram matando sete pessoas e onze ficaram feridos uma dessas vítimas era o tio do assassino que acabou sendo morto pelo sobrinho.

Os ex-alunos se chamavam Guilherme Tauchi Monteiro e sua idade 17 anos, Luiz Henrique de Castro de 25 anos. As armas que eles usavam era uma machadinha, um arco e flexa⁶ e um revolver trinta e oito que acabaram sendo suas armas a polícia está tentando encontrar mais pessoas envolvidas e as pessoas tão achando que eles fizeram essa barbaridade por que estavam jogando o tal Free Fire depois desse acontecimento os pais estam proibindo seus filhos de jogar esse jogo as escolas estão mais seguras contra qualquer atentado.

Como o texto acima nos mostra, o estudante faz o relato do caso, utiliza informações da notícia que recebeu como texto de apoio, faz acréscimos de informações que provavelmente viu em outros meios de comunicação, ou até mesmo nas conversas entre os seus colegas de turma, como se observa no trecho “*as pessoas tão achando que eles fizeram essa barbaridade por que estavam jogando o tal Free Fire*”. Notamos que nesse trecho há a justificativa para o caso, mas não contém a opinião do escritor, tornando o seu texto mais próximo de uma notícia ou relato.

O título não é retomado ao longo do texto, pois ao citar a possível motivação para o crime e o fato da proibição de alguns pais em relação aos jogos, em T3 não identificamos nenhum “*alerta contra o crime*”, visto que, há a afirmação de que “*as escolas estão mais seguras contra qualquer atentado*”, o que torna o título contraditório ao conteúdo do texto.

Em relação à conclusão do texto, observamos que ele não é concluído de maneira lógica, pois o estudante afirma “*depois desse acontecimento os pais estam (estão) proibindo seus filhos de jogar esse jogo as escolas estão mais seguras contra qualquer atentado*”. Nesse contexto, o estudante chega a uma conclusão não aceitável do ponto de vista lógico, pois a proibição dos jogos eletrônicos pelos pais não garante a segurança nas escolas. Dessa forma, o T3 não atendeu ao

⁶ Transcrevemos os textos de acordo com a escrita do estudante, porém em nossos comentários corrigimos as questões gramaticais para facilitar a compreensão do leitor em relação à análise.

quesito de produção de um texto argumentativo, pois embora haja a tentativa de mostrar causas e consequências, não consideramos argumentos, pois o produtor não defendeu nenhuma tese ao longo do texto, semelhante aos estudantes que escreveram T9 e T10.

Nessas produções, percebemos que os estudantes fizeram uma paráfrase da notícia lida e não se atentaram para o fato de que ela serviria apenas como tema motivador para a escrita do texto argumentativo. Isso foi percebido claramente no T9, pois o produtor segue basicamente a mesma estrutura do gênero notícia:

T9

Tragédia em Suzano

Uma dupla fortemente armada invade escola e deixa 7 mortos e os assassinos eram ex-alunos

A tragédia que aconteceu na escola estadual localizada em Suzano (SP) que mataram 7 pessoas os adolescentes eram ex-alunos apos o assassinato os dois se mataram eles tinham um “pacto” e um terceiro participante foi preso eles ainda mataram o próprio tio dono de uma locadora, ele foi morto pouco antes do ataque.

Como podemos notar em T9, o texto é bem curto e o estudante deixa espaço entre o título, o subtítulo e o corpo do texto, demonstrando nitidamente a semelhança visual de uma notícia. O único parágrafo escrito corresponde a um lide, pois se apresenta como o resumo das informações básicas sobre o fato narrado. Em relação ao título, observamos que ele é retomado no texto, mas, analisando todo o conteúdo escrito, notamos que está mais próximo de ser uma manchete do que um título de texto argumentativo, pois não há a presença de nenhum argumento, mas apenas a narração dos fatos relacionados à “*Tragédia em Suzano*”.

Dessa forma, em T9 não encontramos nenhuma característica de texto argumentativo, sendo que pelas características e elementos notados anteriormente, concluímos que esse texto pode ser considerado uma notícia incompleta, visto que o produtor não desenvolveu o assunto tratado no primeiro parágrafo. Nesse caso, T9 não atendeu aos critérios de produção de texto argumentativo. Já em

T10, observamos a mesma ocorrência que no T9, pois a produção corresponde também a um texto narrativo, sendo organizado da seguinte forma:

T10

"Perigos nas escolas"

Uma semana depois do massacre na escola estadual Raul Brasil em Suzano, policiais ainda continuam investigando porque ex-alunos poderam ter cometido essa tragédia matando sete pessoas deixando 11 feridos, segundo esses policiais falam que eles poderam ter cometido esse massacre através de jogos de tiro, vizinhos também falam que mãe de um adolescente também poderia ser usuária de drogas, diante desse massacre pais de alunos se revoltam com a segurança nas escolas e se questionam como dupla conseguiu entrar em escola.

Como podemos observar, em T10 há uma incoerência entre o título *"Perigos nas escolas"* e o conteúdo desenvolvido no texto, visto que o emprego da palavra “perigo” no plural sugere que serão apresentados mais de um ou alguns riscos que ameaçam o dia a dia escolar. No entanto, não é isso que ocorre, porque apenas é mencionado um fato: a falta de segurança nas escolas. Isso indica que o estudante não se atentou ao uso do plural, logo ele apresenta uma lacuna em relação às informações presentes no texto e a sugestão do título.

Ainda em T10, observamos que o texto é organizado em apenas um parágrafo, no qual o estudante escreve um relato sobre as possíveis causas para o acontecimento, apontando fatos das investigações policiais e comentários de populares. Assim, ele apresenta uma característica bastante comum do gênero notícia, que é a ênfase nos fatos através da descrição dos eventos, do uso de evidências de testemunhas e de fontes confiáveis. Assim, em T10 não identificamos uma tese e tampouco argumentos.

Desse modo, categorizamos os resultados com base na localização das teses nos textos analisados, sendo T3, T9 e T10 eliminados devido à ausência da tese, reduzindo o total de quatorze para onze textos. Em relação aos textos que apresentaram uma tese, fizemos um levantamento em que parte do texto os estudantes explicitaram-na, pois de acordo com Xavier (2006, p. 16) “não é obrigatório, mas muito aconselhável que, nas dissertações argumentativas, a tese do autor venha

esboçada já na introdução, ratificada no desenvolvimento e reafirmada no último parágrafo do texto”. Então, os resultados que obtivemos foram os seguintes:

Tabela 1: Ocorrência de tese nos textos produzidos pelos alunos

Tese nos textos analisados	Categorias	Resultados
	Ausência de tese	21%
	Tese apresentada no início do texto	29%
	Tese apresentada no final do texto	50%

Fonte: Elaborada pela autora com base em Nascimento (2015)

Como os dados mostram 79% dos estudantes explicitaram uma tese, requisito essencial à produção de um texto argumentativo, sendo que a maioria representada por 50% dos estudantes expôs a tese no final do texto. Isso nos leva a acreditar que essa parte dos estudantes constrói o texto apresentando primeiramente os dados e argumentos para concluir com a tese, o que será observado e confirmado na análise individual de cada texto.

Iniciaremos a análise dos textos que apresentaram a tese no início para depois analisarmos os textos que a explicitaram no final. Ressaltamos que os três textos que desconsideramos não serão analisados devido à ausência da tese, visto que defendemos que sem esse elemento não há a presença de argumentos e, também, por nossa pesquisa ter como objetivo principal investigar os argumentos utilizados pelos estudantes, bem como por qual motivo recorrem a determinados tipos de argumentos em detrimento de outros.

Os argumentos, por sua vez, são essenciais para a defesa de um ponto de vista, principalmente para a construção de um texto argumentativo, pois, “por meio de um raciocínio coerente e consistente, explicitam as razões pelas quais a tese é legítima” (NASCIMENTO, 2015, p. 186). Por isso, observaremos em nossa análise se os estudantes utilizaram argumentos para convencer o leitor em relação à tese por eles defendida e quais são os argumentos mais recorrentes para tentarmos compreender o motivo que leva os estudantes a escolherem determinado tipo de argumento.

Para isso, utilizaremos como enfoque teórico-analítico as perspectivas de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), que contribuíram de maneira significativa para os estudos da argumentação ao apresentarem a estrutura dos argumentos considerando a adesão do auditório, associando aos estudos de Fiorin (2018), que de maneira didática apresenta essa estrutura proposta pelo tratado da argumentação.

Dessa forma, seguindo o modelo proposto pelo tratado da argumentação, investigamos que tipos de argumentos estão presentes em onze textos produzidos por alunos de 9º ano do Ensino Fundamental. Considerando que nem todos os estudantes organizaram o texto dividindo-o em parágrafos, optamos por apresentar trechos nos quais identificamos os argumentos.

No primeiro texto analisado, no qual o estudante explicita sua tese no início do texto, percebemos que logo após relatar o fato que motivou a escrita do texto, ele apresenta a seguinte tese “os alunos se inspiraram em jogos violentos”. Em seguida, o escritor de T1 menciona informações sobre as investigações feitas pela polícia em relação ao caso e enuncia o seguinte:

T1

[...] a polícia ainda investiga se mais pessoas também pode ter participado por meio de redes sociais para ajudar os criminosos a cometer o crime. As aulas já começaram na escola Raul Brasil, mas os pais se preocupam se isso pode voltar a acontecer.

Apesar de o escritor de T1 não estabelecer uma ligação entre os períodos, percebemos que ao enunciar o retorno das aulas na escola por ele citada, ele pretende argumentar em oposição a esse retorno, percebida no trecho “*mas os pais se preocupam se isso pode voltar a acontecer*”. Diante dessa colocação, consideramos que o estudante recorreu ao argumento quase lógico, *argumentum a contrario*, quando tenta explicitar que há a preocupação em o crime ocorrer novamente e, mesmo assim, as aulas já retornaram. Percebemos que o estudante não complementa o enunciado, o que o torna um pouco vago e, logo em seguida, enuncia mais um argumento finalizando o texto, como observamos no trecho seguinte:

T1

O caso que aconteceu na escola raul brasil serviu de alerta para os pais do Brasil inteiro para que se preocupem mais nas redes sociais dos filhos e com quem andam conversando.

Nesse excerto, vemos que o estudante conclui o texto com o argumento pelo modelo, um dos argumentos que fundamentam a estrutura do real, pois, através do caso particular da escola citada no trecho, ele formula um princípio geral ao afirmar que todos os pais do Brasil devem se preocupar com o comportamento dos filhos em relação ao uso das redes sociais. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), esse tipo de argumento pode ser utilizado para estimular uma ação inspirada em um comportamento particular, caso do escritor de T1 ao enunciar que o fato detalhado ao longo do seu texto tomado como modelo de conduta dos pais para evitar que ocorra em outras escolas.

A partir do que analisamos em T1, o estudante não menciona nenhuma questão sobre o que escreveu no título “*Matar e se matar?*”, apenas descreve informações sobre a quantidade de pessoas assassinadas e o nome dos assassinos sem mencionar que esses cometeram suicídio, havendo, assim, uma incoerência em relação ao título. Já em consideração à tese apresentada, os jogos violentos serviram como inspiração para o crime, observamos que os dois argumentos apresentados no texto não estavam relacionados à tese explicitada. Dessa forma, em T1 os argumentos não favoreceram a defesa da tese além de ela não ser ratificada em outra parte do texto.

Em T5, a explicitação da tese também ocorre no primeiro parágrafo em que o escritor defende a insegurança das escolas ao enunciar “*mesmo na escola não sabemos se os alunos estão seguros ou mesmo não sabemos se todos estão bem*”. O produtor de T5 enuncia um argumento antes da tese e outro depois dela para então detalhar, no desenvolvimento, o caso que motivou a escrita do texto. O T5 inicia da seguinte forma:

T5

13/02/2019. Uma data de muita tristeza para toda a família de alunos de Suzano. Foi a pior data para a escola porque as mães perderam seus filhos mesmo na escola não sabemos se os alunos estão seguros [...].

Nesse trecho que antecede a tese, percebemos que apesar da falta de pontuação separando um período do outro, o escritor de T5 recorre ao caso particular para formular um princípio geral, a insegurança das escolas, através de um argumento fundamentado na estrutura da realidade, o argumento pela causa. Ele utiliza o adjetivo “pior” para qualificar o substantivo “data” e aponta a causa para ela ser a pior “*porque as mães perderam seus filhos*”. Depois da tese, ainda encontramos a seguinte ocorrência:

T5

[...] essa notícia.

A pior de todas é a escola fechar os portão os criminosos Guilherme Taucci Monteiro de 17 anos e Luiz [...]

Apesar dos problemas de pontuação e a divisão do texto, nesse trecho a argumentação se dá também por um argumento fundamentado da estrutura da realidade, só que agora mostrando a consequência, a escola de portões fechados. Embora o escritor de T5 não tenha organizado de maneira clara as ideias no parágrafo, após enunciar o *argumentum ad consequentiam*, escreve um relato com detalhes sobre o caso e termina o parágrafo com a frase “é para muitos alunos ficarem abalado”, que parece ser a continuação da consequência explicitada: a escola fechada e os alunos abalados. No último parágrafo, notamos que há uma conclusão remetendo a tese defendida, como podemos notar no seguinte trecho:

T5

[...] é para muitos alunos ficarem abalado.

Com a tragédia mais depois com tempos a escola abriu poucos alunos foram para escola nem todos.

Como o trecho nos mostra, há uma quebra da frase através do ponto entre o parágrafo anterior e o seguinte, mas notamos que, em T5, pretende-se concluir o texto com a informação do retorno das aulas e deixa explícito que devido à insegurança nem todos os alunos retornaram. Dessa forma, apesar dos problemas de organização textual em T5, percebemos que o título dado ao texto corresponde ao conteúdo desenvolvido, há a defesa da tese com dois argumentos baseados na estrutura do real, a causalidade e o *argumentum ad consequentiam*, e também a tese é retomada no último parágrafo.

Assim, consideramos que em T5 os argumentos contribuíram para a defesa do ponto de vista pretendido, sendo apenas necessária uma organização para deixar o texto coerente, mas como nossa análise restringe-se a ocorrências ou ausências de argumentos, o texto analisado atendeu aos requisitos por nós estabelecidos.

Analisando T8, o texto é organizado em um único parágrafo e a tese de que “*está um perigo em todas as escolas*” é identificada logo no início. Por se tratar de um texto bastante curto e para expormos alguns pontos de nossa análise, resolvemos transcrever T8 na íntegra para tecermos algumas considerações em relação ao conteúdo seguinte:

T8

“O acontecimento de Suzano”

Infelizmente aconteceu a triste tragédia na escola em Suzano, dois ex-alunos atacaram a escola, e agora está um perigo em todas as escolas, principalmente em famílias, alguns pais estão vasculhando os aparelhos celulares e site que os filhos acessão, isso e o que realmente tem que ser feito. Para não acontecer novamente e ter maior números de mortes, apesar de ter cido um crime horripilante, graças a Deus não foi pior. Porque ouve a ação policial, mais nenhuma escola está livre desses acontecimentos.

No T8, o estudante inicia o texto contextualizando o que apresenta no título “*O acontecimento de Suzano*” e ao enunciar a tese de que depois do ocorrido todas as escolas estão em perigo, no trecho seguinte utiliza o *argumentum ad consequentiam* ao escrever “*isso é o que realmente tem que ser feito para não acontecer novamente e ter maior número de mortes*”. Segundo Fiorin (2018), no argumento por consequência uma dada ação é defendida, levando em consideração os efeitos por ela produzidos e para isso são utilizadas proposições de natureza diversa. No caso da afirmação de T8 “*os pais estão vasculhando os aparelhos e sites que os filhos acessam* *isso é o que realmente tem que ser feito*”, percebemos uma proposição iniciativa, conceituada de acordo com Fiorin (2018, p.165) como “as que convocam a realizar uma ação ou a evitar que algo se produza”. Nesse tipo de argumentação, podem-se usar as possíveis consequências positivas ou negativas. Dessa forma, é o que o produtor de T8 utiliza ao escrever “*para não acontecer novamente e ter maior número de mortes*”, apresentando assim as consequências positivas ligadas ao ato dos pais vigarem as ações dos filhos na internet.

Ainda em T8, identificamos o argumento causalidade na passagem “*apesar de ter sido um crime horripilante, graças a Deus não foi pior porque houve a ação policial*”. Nesse trecho o estudante ao afirmar que o crime não atingiu uma proporção maior, argumenta expondo a causa para esse fenômeno: a intervenção da polícia. Isso faz crer que o argumento é construído a partir da causa imediata. Conforme encontrado em Fiorin (2018, p. 151) “é a razão próxima pela qual um dado efeito é produzido”. Dessa maneira, o T8 mostra a razão principal para o “Acontecimento de Suzano” não ter sido “pior” e conclui o texto com a frase seguinte reafirmando a tese ao declarar “*mas nenhuma escola está livre desses acontecimentos*”.

A partir do que foi colocado sobre T8, observamos que embora haja problemas de pontuação, organização estrutural e gramatical no texto, os argumentos utilizados, ambos baseados na estrutura do real, contribuem para sustentação da tese. Nesse caso, T8 apresenta uma tese e dois argumentos relacionados a esta, concluímos então que o estudante produziu um texto argumentativo e deixou evidente seu ponto de vista sobre o tema proposto.

Assim como o texto analisado anteriormente, T11 explicitou a tese no início do texto, foi escrito em apenas um parágrafo e também apresentou problemas

de pontuação e organização dos períodos. Dessa forma, optamos por transcrever todo conteúdo de T11 para e depois explanar sobre os argumentos que identificamos no seguinte texto:

T11

Os jogos violentos

Os jogos violentos causam cometem crimes como matar outras pessoas sem ter feito nada para influenciar a fazer o mesmo que têm nos jogos como eles dizem quem mata mais pessoas no jogo que nem tipo crosfire, fortnite as pessoas acham sobre isso que foi por causa dos jogos de tiros a polícia diz que os dois tinham um "pactor" segundo o qual cometiam o crime e depois se suicidaram a polícia e o ministério publico tentam identificar mais pessoas estão envolvidas no massacre os adolescentes cometem esse crime não foi depois de jogar jogos de tiros porque isso não tem nada a ver sobre esse massacre

Em T11, o título condiz com o assunto que foi abordado no texto, como pode ser observado no parágrafo inicial a repetição de “*Os jogos violentos*” explicitando a tese de que esses seriam a causa para a prática de assassinatos. Após a tese, percebemos que há uma justificativa para essa ideia através de comentários sobre o objetivo e nomes de jogos que supostamente incentivam à violência, para, então, mencionar a opinião das pessoas em relação ao assunto.

No trecho seguinte, ainda que não tenha sido referenciada pelo estudante, identificamos na frase “*a polícia diz que os dois tinham um pacto segundo o qual cometiam o crime e depois se suicidaram*”, extraída da notícia publicada no site G1, a qual foi recebida pelo estudante antes de realizar a produção. Diante dessa situação, percebemos que mesmo omitindo a fonte e não colocando o trecho entre aspas, o enunciado citado constitui um argumento de autoridade. Esse argumento foi utilizado em T11 com fins de atribuir maior credibilidade ao texto, pois acrescenta uma informação de uma fonte confiável para o produtor.

Ainda em T11, observamos outro trecho retirado da notícia e também não referenciado na frase “*a polícia e o ministério público tentam identificar mais pessoas estão envolvidas no massacre*”. Devido à ausência de conjunções conformativas entre as frases, só foi possível identificar a transcrição dos trechos comparando a notícia e o T11.

Nesses trechos, apesar de o estudante omitir a fonte, consideramos que ele recorreu ao argumento de autoridade, pois selecionou frases da notícia mencionando a polícia e o ministério público, autoridades especialistas em investigações criminais, que corroboram a opinião emitida pelo escritor de T11 ao dizer “*os adolescentes cometem esse crime não foi depois de jogar jogos de tiros porque isso não tem nada a ver sobre esse massacre*”, visto que anteriormente apresenta a dedução “das pessoas” de que os jogos seriam a causa para o crime, essa frase se constitui como um *argumentum a contrario*, pois aponta um pensamento oposto.

Dessa maneira, percebemos uma contradição em T11, pois no início do texto é defendida a tese de que os jogos violentos influenciam a prática de assassinatos. Todavia, os argumentos utilizados não confirmam isso e, ao chegar à conclusão de que os jogos não estavam relacionados à causa do massacre, há a negação da tese enunciada.

Cabe concluir que, devido a T11 não apresentar um ponto de vista bem definido, de modo a ser perceptível a indecisão do escritor em relação à tese, a escolha dos argumentos fica comprometida, pois, segundo Xavier (2006, p.15), não se deve “nunca trazer à discussão argumentos contrários à tese defendida no texto, pois essa enumeração de contra-argumentos pode anular toda a argumentação montada na discussão”. Com efeito, isso ocorre em T11: é enunciada uma tese, porém os argumentos mostram o contrário e o estudante acaba confirmando-os e anulando sua posição inicial.

Partindo para a análise dos textos que explicitaram a tese na parte final, temos T2 que inicia com a descrição da fatalidade ocorrida na escola de Suzano, situando, dessa forma, o leitor em relação ao que enuncia no título “*Uma grande perda*”. Logo após isso, percebemos um questionamento seguido de uma posição do autor no trecho:

T2
[...]

Um terceiro adolescente foi apreendido e internado provisoriamente, por “apenas” 45 dias. Mais porque o terceiro envolvido não foi a escola? Talvez ele seria o líder ou tivesse mais envolvidos para continuar com os assassinatos.

Como a primeira frase do excerto acima mostra, o estudante faz uma paráfrase da notícia em *“um terceiro adolescente foi apreendido e internado provisoriamente, por ‘apenas’ 45 dias”*, na qual destaca a palavra “apenas” através do uso das aspas para demonstrar insatisfação em relação à pena aplicada ao adolescente citado. Além disso, o enunciado seguinte é apresentado em forma de questionamento, uma pergunta capciosa que contém o pressuposto: não há a certeza de que ele participou efetivamente do crime.

Em resposta a isso é utilizado o argumento quase lógico do terceiro excluído ao escrever *“talvez ele seria o líder ou tivesse mais envolvidos para continuar com os assassinatos”*. Esse tipo de argumento se utiliza da exclusão, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 270) “quando as partes ou possibilidades se limitam a duas, o argumento se apresenta como uma aplicação do terceiro excluído”. Com base nisso, verificamos que o argumento do terceiro excluído se aplica a esse trecho de T2, pois expõe duas posições como as únicas possibilidades de resposta ao questionamento proposto.

Além do argumento do terceiro excluído, identificamos outro na sequência após T2 relatar o desfecho do caso já explicitado no início do texto. Enuncia-se a tese de que o ocorrido foi uma perda sentida por todo o Brasil e conclui com o argumento da reciprocidade, como podemos observar no seguinte excerto:

T2

Dias depois da notícia se anunciada, pais, professores, coordenadores e diretores ficam atentos aos aluno e aos seus filhos nas redes sociais e em casa.

As pessoas de todo o Brasil sentem a perda e imaginem a dor que os pais e familiares estão sentindo.

A frase “*imaginem a dor que os pais e familiares estão sentindo*” constitui um argumento da reciprocidade, pois de acordo com Fiorin (2018, p. 126) “todos os argumentos que pedem ao interlocutor para colocar-se no lugar de alguém dizem respeito ao princípio da reciprocidade”. Dessa forma, é o que ocorre em T2 ao pedir que o leitor imagine a dor dos pais e familiares para reforçar a tese defendida.

Observamos que a tese dialoga com o título dado ao texto, visto que T2 ao dizer que “*as pessoas de todo o Brasil sentem a perda*” justifica com os dados apresentados o porquê de ser “*Uma grande perda*”. Em relação ao argumento do terceiro excluído, percebemos que este não é utilizado para sustentar a tese, mas empregado para refutar algo sobre o caso retratado. Já o argumento da reciprocidade contribuiu de maneira efetiva. Assim, dos dois argumentos utilizados, apenas um relacionou-se a defesa da tese.

No que concerne à conclusão do texto, notamos que além de argumentar através da reciprocidade, o estudante busca interagir com o interlocutor de maneira direta ao proferir “*imaginem a dor que os pais e familiares estão sentindo*”. Isso revela o que Bakhtin (2006, p. 126) defende em relação ao discurso escrito, nas palavras do autor “ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.”. No caso desse trecho de T2, o objetivo é procurar o apoio do leitor, sensibilizá-lo ou até mesmo comovê-lo, o escritor explicitamente recorre ao pátio, conceituado por Fiorin (2018) como o estado de espírito do auditório.

Dessa forma, T2 apela para a emoção do auditório, pois os potenciais leitores serão alunos, pais e comunidade escolar. Então, recorrendo aos valores familiares, o autor buscou convencer o leitor da “*grande perda*” apresentada no texto. Isso representa uma escolha argumentativa, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 84-85) encarregada de “motivar o ouvinte a fazer certas escolhas em vez de outras e, sobretudo, para justificar estas, de modo que se tornem aceitáveis e aprovadas por outrem”. Nesse sentido, a frase final de T2 busca justificar a ideia presente na tese, assim como leva o leitor a concordar com ela. Mesmo a tese sendo bem definida, há a necessidade de revisar os argumentos utilizados de modo que todos eles estabeleçam uma ligação efetiva com a ideia principal defendida pelo autor.

Outro texto analisado, T4, que explicita a tese na parte final, apresenta inicialmente informações que contextualiza o título “*A tragédia de Suzano*” e, em forma de paráfrase, aponta os dados presentes na notícia que revelam a denominada “*triste tragédia*”. Em seguida, o estudante emite sua opinião no último parágrafo, como podemos observar no seguinte excerto:

T4

Isso é algo que jamais deveria acontecer, as escolas precisam de mais segurança. Algumas pessoas suspeitaram dos jogos violentos, pois um dos assassinos usavam fantasia de um dos jogos.
E os pais deveriam observar mas o que os filhos costumam jogar.

Ao enunciar a tese de que as escolas precisam de mais segurança, T4 emprega a causalidade em “*algumas pessoas suspeitaram dos jogos violentos, pois um dos assassinos usava fantasia de um dos jogos*”. Nesse trecho reconhecemos o uso do vínculo causal como a forma de argumentar, pois, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 299), a causalidade pode decorrer em tipos de argumentação que “sendo dado um acontecimento, tendem a descobrir a existência de uma causa que pode determiná-lo”. Ainda conforme os autores, o vínculo causal pode permitir argumentações que tendem a evidenciar o efeito que deve resultar de um dado acontecimento, é o que identificamos na conclusão: “*e os pais deveriam observar mais o que seus filhos costumar jogar*”.

No trecho destacado de T4, apesar de falhas de coesão e coerência, notamos que a frase “*algumas pessoas suspeitaram*” sugere que a opinião não pertence ao escritor, mas ao analisar a justificativa que sucede o enunciado e a conclusão expressa, o autor compactua da mesma ideia de forma que, no período seguinte, manifesta sua opinião complementando o sentido desta.

Cabe ressaltar que, o fato de referir-se a “*algumas pessoas*” foi utilizado com a finalidade de apoiar as asserções seguintes, buscando trazer vozes ao texto a fim de reforçar a ideia da causa e os efeitos que supostamente ameaçam a segurança das escolas. Dessa forma, T4 faz uso do argumento de autoridade. Conforme os teóricos da argumentação, esse tipo de argumento pode utilizar os atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas na defesa de uma tese. Ainda de acordo

com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 350), “o mais das vezes o argumento de autoridade, em vez de constituir a única prova, vem completar uma rica argumentação”, como se pode ver, é o que ocorre no texto analisado.

Em suma, T4 apresenta os argumentos causalidade e de autoridade, contudo no contexto e da forma que o estudante os apresentou, esses argumentos não estão contribuindo na defesa da tese de que “*as escolas precisam de mais segurança*” e sim estão mais relacionados com o fato relatado no texto. Dessa forma, percebemos que o escritor de T4 reconhece que o texto argumentativo deve apresentar uma tese e argumentos, bastando apenas relacionar esses dois elementos para demonstrar uma argumentação consistente.

Outro texto analisado que expressa a tese na parte final do texto, T6, apresentou uma escrita breve, alguns equívocos na grafia de palavras, além de não utilizar nenhum sinal de pontuação, dificultando assim a compreensão, então, resolvemos transcrevê-lo na íntegra para apontarmos o que podemos extrair dessa produção.

T6

Massacre na escola

No dia 13 na escola de Suzano ex-alunos entrarão la e fizeram muita vitima e funcionários da escola estavão entre as vitimas e depois um assassino atirou no seu copaeiro e depois se matou e ali peto fizeram outra vitima
eu axo que o jogo Free Fire não ajuda a definir a personalidade das pessoas eu axo que ele fizeram uma coza muito errada deixarão os parente das vitimas muita sadade da vitimas na escola de Suzano e fica o crima de eseteza

Como se observa, T6 apresenta problemas que vão além dos aspectos elencados nessa pesquisa, então, focaremos apenas na construção do texto argumentativo, particularmente no que se refere à presença de uma tese e de argumentos. Em relação ao título dado ao texto, percebemos que ele se relaciona com o tema e não com a tese defendida, uma vez que maior ênfase é dada em descrever os detalhes sobre o fato ocorrido na escola.

Em T6, percebemos que há semelhança com os outros textos já analisados no sentido de o início apresentar o relato do acontecimento e a associação feita aos

jogos eletrônicos. Apesar de o produtor não trazer nenhuma referência anterior a jogos, identificamos claramente a tese “*o jogo Free Fire não ajuda a definir a personalidade das pessoas*”. Dessa forma, T6 deixa implícita a informação de que os jogos seriam a motivação para o ocorrido e o estudante defende a tese contrária.

Percebemos ainda, a tentativa de justificar a tese na frase “*eu acho que eles fizeram uma coisa muito errada*”. Contudo, o estudante não apresenta argumentos que apoiem a ideia defendida. Observamos que o conteúdo explicitado apenas aponta as consequências do crime relatado, como mostram as frases “*deixaram aos parentes das vítimas muita saudade*” e “*fica o clima de incerteza*”, estas não possuem ligação alguma com a tese. Diante disso, concluímos em T6 há uma tese explícita, porém a argumentação não foi bem sucedida devido à ausência de argumentos no texto.

Prosseguindo as análises, temos o T7 que, semelhante ao T6, foi elaborado de maneira breve e não apresentou divisão em parágrafos, sendo escrito em um único bloco e por conter algumas falhas na pontuação, optamos também por transcrever o texto completo para facilitar a compreensão dos elementos que analisamos na produção:

T7

“Alertas nas escolas”

Quase um mês depois da tragédia da escola Raul Brasil Suzano (SP) polícia investiga os fatos dos criminosos terem ser elevados a cometer essa tragédia, onde deixou várias pessoas mortas e feridas. Futura suspeita da investigação podem ter elevados aos jovens ter cometido o crime jogos como massacre e alguns sites que incentivaram a cometer essa tragédia é suicídio. Pela internet, que os pais deveriam ficar mais atentos nos jogos que seus filhos joga como Free-Fire, Pugb é nas redes sociais. Para não acontecer tragédia como essas.

No título de T7, a presença das aspas demonstra a ênfase ao assunto tratado no texto e o uso da palavra “*alertas*” que aparenta, de início, um erro na grafia pelo emprego do plural no advérbio, se for interpretada apenas considerando o título. Entretanto, com a leitura do texto, percebemos que a palavra foi utilizada como adjetivo e remete à tese apresentada, referenciando, assim, os pais “mais atentos”.

Outro aspecto interessante em T7 é a expressão inicial do texto “*quase um mês depois da tragédia*”, visto que a produção do texto ocorreu uma semana depois de o caso ser noticiado, consideramos que ocorreu um equívoco por parte do estudante, de forma que também identificamos outra incoerência em relação ao tempo na expressão “*futura suspeita da investigação*” em que enuncia-se algo já consolidado.

Antes de apresentar a tese, o autor de T7 utiliza a causalidade em “*podem ter levado os jovens ter cometido o crime jogos como massacre e alguns sites que incentivaram a cometer essa tragédia e suicídio*”. Apesar de usar a frase em ordem inversa, T7 argumenta que jogos e sites seriam a causa para crimes como o ocorrido na escola de Suzano, assim justifica a tese de que os pais deveriam ficar “alertas” em relação ao uso da internet pelos filhos.

Na conclusão “*para não acontecer tragédia como essas*”, o autor aponta uma consequência positiva decorrente da ideia defendida na tese, constituindo um argumento pragmático ou *argumentum ad consequentiam*. Face ao exposto, observamos que algumas alterações seriam necessárias no campo das normas ortográficas e estruturais para tornar o texto mais coeso. No quesito referente à argumentação, T7 apresenta uma tese justificada através do argumento causal e reforçada pelo argumento por consequência, atendendo, então, aos requisitos básicos de um texto argumentativo.

Ao contrário do que ocorreu em T6 e T7, o texto que identificamos como T12 apresentou a organização em cinco parágrafos, sendo quatro utilizados para descrever e apresentar comentários sobre o fato e, dessa maneira, justificar a escolha para o título “*Pacto Suicida*”, em que ficou evidenciada a referência ao tema e não a tese explicitada.

Em T12, o terceiro e quarto parágrafos foram bem curtos sendo constituídos por duas linhas cada um, o que mostrou uma diferença significativa em relação aos demais, que se constituíram de seis linhas. Apesar de ser relativamente curto, o quarto parágrafo antecipa o que foi enunciado como a tese no tópico seguinte, como podemos observar no excerto:

T12

Parentes de alunos, se revoltam com o ocorrido, e pedem mais segurança nas escolas.

Há pessoas que culpam o ocorrido com jogos virtuais, mas o que realmente foi a culpa, foi a segurança que muitas das escolas não tem, muitas pessoas se questionam como a dupla conseguiu entrar na escola, resumindo, precisamos de mais segurança nas escolas.

No trecho acima, percebemos que o dado referente ao pedido de familiares de alunos “*mais segurança nas escolas*” se constituiu mais adiante como a tese do produtor de T12. Antes de enunciá-la, o estudante apresenta o *argumentum a contrario* no período “*há pessoas que culpam o ocorrido com jogos virtuais, mas o que realmente foi a culpa foi a segurança que muitas escolas não têm*”, nesse enunciado percebemos claramente que T12 para defender a ideia de que as escolas precisam de mais segurança, apresenta uma informação com a suposta causa “*jogos virtuais*” para argumentar no sentido oposto.

Ao negar que os jogos virtuais seriam o fator responsável por acontecimentos trágicos em escolas e apresentar outro totalmente diferente, nesse caso, o *argumentum a contrario* contribuiu para a sustentação da tese “*precisamos de mais segurança nas escolas*”. Compreendemos, então, que T12 correspondeu com êxito à proposta de um texto argumentativo, pois explicitou uma tese e um argumento favorável.

Outro texto que demonstrou atenção na organização dos parágrafos e expôs a tese na parte final, T13, chama a atenção por contra-argumentar, em vários trechos, em relação à ideia da má influência de jogos eletrônicos no comportamento dos jovens. Como identificamos argumentos em várias passagens do texto, decidimos transcrever T13 na íntegra a fim de contextualizar nossa análise sobre a seguinte produção:

T13

"Tragédia em Suzano"

Em constante ouvimos a triste notícia do acontecimento em Suzano, através de jornais na TV, porém bem explicado. O massacre e suicídio na escola estadual Raul.

Os assassinos dois ex-alunos um de 17 anos outro de 25 anos, planejaram e conseguiram por descuidos drásticos, que poderia ter sido evitado, no entanto se ouviu vários comentários que esse crime bárbaro foi copiado de um jogo, mas apesar de um dos assassinos está caracterizado de um personagem, isso não quer dizer que ele tirou essa ideia do jogo e sim, de sua natureza, e de acontecimentos ocorrido contra ele. Mente fraca leva a consequências.

Não é porque passamos horas em frente a uma tela de um eletrônico jogando jogos violentos, que iremos sair matando todo mundo.

Sei que o acontecimento foi extremamente bárbaro, porém os gamers não tem culpa.

#Somosgamesnãoassassinos

Nesse texto podemos observar o uso de aspas no título com o intuito de enfatizar o tema tratado assim como T7, T8 e T9. O primeiro parágrafo informa de forma breve ao leitor sobre qual é a tragédia anunciada no título, enquanto o segundo apresenta alguns detalhes e já aponta posicionamentos do autor em relação ao fato. Na frase *"planejaram e conseguiram por descuidos drásticos, que poderia ter sido evitado"* identificamos o argumento por causalidade, visto que, nesse trecho são apresentados "descuidos drásticos" como a causa para o citado massacre.

Ainda no segundo parágrafo, identificamos outro argumento no trecho *"se ouviu vários comentários que esse crime bárbaro foi copiado de um jogo, mas apesar de um dos assassinos está caracterizado de um personagem, isso não quer dizer que ele tirou do jogo e sim de sua natureza e de acontecimentos ocorridos contra ele"*, que representa o argumento por dissociação, pois T13 separa a ideia de essência e aparência. Em relação a isso, Fiorin (2018, p. 193) menciona que "muitas vezes, entretanto, o argumento busca desvelar a essência para mostrar que a aparência é enganosa", o que pode ser percebido no trecho, de modo que o escritor aponta outros motivos como a natureza do indivíduo, a essência, para contrapor com a caracterização de personagem, a aparência.

Outro argumento também reconhecido no segundo parágrafo e apenas identificado em T13 foi o argumento dos inseparáveis, um dos argumentos quase

lógicos que Fiorin (2018, p. 138) se refere como “o argumento em que se faz uma associação indissociável entre duas situações, porque se considera que uma está inextricavelmente ligada à outra”. Dessa forma, na frase *“mente fraca leva a consequências”*, o autor argumenta que os responsáveis pelo crime tinham problemas mentais e isso estava diretamente ligado ao ato praticado por eles, como já demonstrado em trechos anteriores.

No terceiro parágrafo, T13 utiliza o argumento pelo modelo, pertencente aos que fundamentam a estrutura do real. Ao enunciar *“não é porque passamos horas em frente a uma tela de um eletrônico jogando jogos violentos que iremos sair matando todo mundo”*, o produtor de T13 argumenta que ele, em sendo um jogador assíduo, serve como modelo de que a prática de jogos eletrônicos não influencia no comportamento dos jovens, dessa maneira apresenta o caso particular como modelo a seguir, ou seja, um jovem que gosta de videogame e que não exerce atitudes violentas.

No último parágrafo, o texto é finalizado com a exposição da tese e contra-argumenta também com a ideia enunciada no segundo parágrafo de que os jogos seriam a causa do crime ocorrido na escola de Suzano. Em resumo, T13 apresentou quatro argumentos diferentes e todos concorreram para a defesa da tese, face ao exposto, compreendemos que o texto atendeu aos critérios de um texto argumentativo demonstrando assim uma argumentação bem consistente.

Finalizando as análises dos textos, temos T14 que explicita a tese na conclusão, o texto em questão apresenta problemas em relação à coerência e coesão, assim como alguns desvios de grafia, não obedece à divisão em parágrafos, característica comum nos textos argumentativos, e também não organiza as frases seguindo às margens da folha, aparentando assim a estrutura de um poema. Devido à complexidade de apresentar considerações utilizando apenas recortes de T14, por se fazer necessária a observação contextual dos trechos analisados, resolvemos transcrevê-lo abaixo:

T14

TRAGÉDIA EM SUZANO

EM UMA ESCOLA UM MASSACRE
DOIS ALUNOS ATACAM ESCOLA EM
SUZANO E MATA 8 PESSOAS SEM
MUTIVO AS PESSOAS INOSENTE E
DEPOIS DE TEFETO ESTAS COISAS
ERRADAS SI MATARAM
INTÃO OS POLICIAIS PENSAM QUE TEM
MAIS ENVOLVIDOS EM TÃO ELI FIZERAN
COM MAUDADES TÃO NOVO.
E O JOGO NÃO TEM NADA A VER ELIS
FIZERO POR CONTRA PROPRIA.
TECEIRO APRENDIDO NA CASA 45 DIAS
MAIS QUEREMOS QUE O TECEIRO
SEJA PUNIDO MAIS O MENOS 20 ANOS
DE CADEIA FICAMOS COMEDOS QUI
PODIR ACONTESE EM QUALQUER
ESCOLA PODI ACONTECER QUE NINGUÉN SABER
O QUI PASSA NA CABEÇA DELES.
QUI OS PAIS ESTÃO CERTO SI PREOCUPA
COM AS CRIANÇAS E FICAR ATENTO
NO QUI ELIS FAZEM NO SELULAR
SOU CONTRA OS JOGOS.

Como o texto acima nos mostra, visualmente aparenta que estamos diante de um poema, mas, do ponto de vista do conteúdo percebemos que T14 traz aspectos de argumentação, o que nos indica que houve um equívoco na organização estrutural. Cabe salientar também que, o uso da letra toda em maiúsculas se deve a transcrição fiel à escrita do estudante. Para fins desse estudo iremos focar apenas nos aspectos relacionados ao título, tese e argumentos identificados nesse texto.

O título de T14 se assemelha com a maioria dos textos já analisados, pois está ligado diretamente ao tema abordado. No que tange à introdução do texto, percebemos também o relato de dados sobre o caso de Suzano e só depois dessa contextualização é que enuncia a sua opinião em relação ao tema.

A primeira exposição de opinião em T14 aparece no trecho “*então eles fizeram com maldade, tão novos. E o jogo não tem nada a ver, eles fizeram por contra própria*”, na qual percebemos que o escritor usa o argumento por causalidade, pois aponta as causas imediatas que justificam o fato ocorrido.

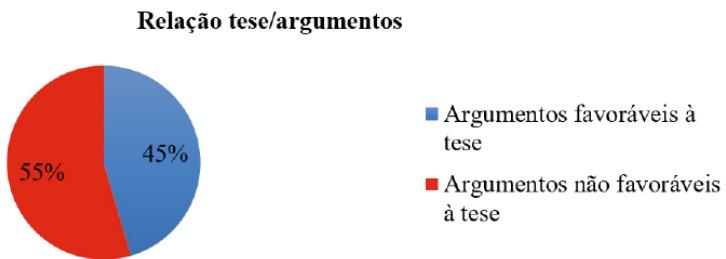
No enunciado seguinte, T14 apresenta uma informação resumida da notícia em que fala de um terceiro adolescente apreendido. Em relação a essa informação, o autor exprime a seguinte opinião “*mas queremos que o terceiro seja punido mais ou menos 20 anos de cadeia*”. Nessa passagem, identificamos o *argumentum a contrario*, uma vez que ele se opõe à informação de que o suspeito permaneceu 45 dias internado, argumentando que seria tempo insuficiente.

Ao afirmar “*pode acontecer em qualquer escola, pode acontecer que ninguém sabe o que se passa na cabeça deles*”, é utilizado o argumento da transitividade, um argumento quase lógico que “permite passar da afirmação de que existe a mesma relação entre os termos *a* e *b* e entre os termos *b* e *c*” (PERELMAN; OLBRECHT-S-TYTECA, p. 257). Nesse tipo de argumento, é apresentada uma consequência não necessária, mas provável. Nesse sentido, T14 estabelece o raciocínio de que o fato ocorrido em uma determinada escola pode se repetir em outras escolas.

Apenas na frase final, o autor manifesta sua tese “*sou contra os jogos*”. E em função disso, percebemos que, ao explicitá-la, T14 anula todos os argumentos utilizados anteriormente, visto que, no argumento por causalidade, foi defendido que os jogos não exerceram influência e apontada a vontade própria dos jovens como a causa. Com relação ao *argumentum a contrario*, compreendemos que ele não se relaciona com a tese defendida assim como o argumento da transitividade, estando esses dois voltados ao caso retratado na notícia.

Como podemos observar, o texto analisado apresentou uma tese e argumentos, porém faltou uma ligação entre eles e, dessa maneira, o texto não conseguiu construir uma argumentação sólida. Percebemos ainda que, o uso dos argumentos sem o estabelecer ligação com a tese foi identificado em mais de um texto analisado. Diante de tal situação, buscamos sintetizar essas ocorrências através do seguinte gráfico:

Gráfico 1: Relação dos argumentos em relação à defesa da tese



Fonte: Elaborada pela autora

Como o gráfico 1 descreve, dos onze textos que apresentaram uma tese, a maior parte deles correspondente a seis produções que não conseguiram utilizar os argumentos de forma a sustentar a ideia pretendida. Dentre essas seis produções, cabe salientar que em uma delas, T6, não foi possível identificar argumentos, pois apenas explicitou uma tese sem demonstrar apoio a ela. Notamos que os cinco demais construíram seus argumentos envolvendo o caso retratado na notícia e não atentaram para o fato de que “em princípio, a argumentação deve estar relacionada à tese que se defende ou combate” (FIORIN, 2018, p. 223). Dessa forma, percebemos a necessidade de essas produções alinharem os argumentos para que a tese seja, de fato, defendida.

O gráfico também mostra que 45% das produções desenvolveram uma argumentação exitosa no quesito relação argumento/tese, o que corresponde a 5 textos analisados. Diante dos dados, embora não seja a totalidade de produções que atingiram o propósito de defender uma tese com argumentos coerentes, observamos que os estudantes de um modo geral chegaram ao entendimento da necessidade da presença de argumentos no texto argumentativo. Sendo assim, na tabela a seguir, apresentaremos o quantitativo de argumentos identificados em cada produção.

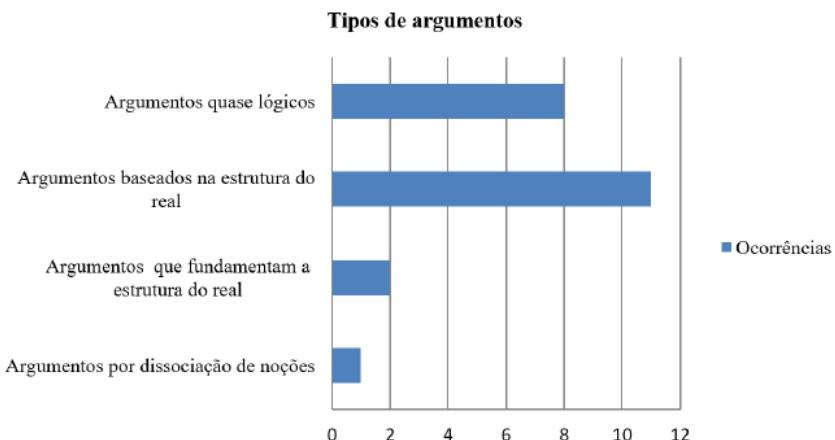
Tabela 2:: Quantitativo de argumentos por texto

Texto	Argumentos apresentados
T1	02
T2	02
T4	02
T5	02
T6	00
T7	02
T8	02
T11	02
T12	01
T13	04
T14	03

Fonte: Elaborada pela autora

Como os dados mostram 91% dos textos apresentaram argumentos, sendo que a maior parte dos estudantes utilizou dois argumentos na produção escrita e apenas um texto se destacou ao ultrapassar a média de argumentos utilizada pela turma. Tendo em vista as exposições feitas sobre os argumentos identificados em cada texto e as classificações organizadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e Fiorin (2018), elaboramos o seguinte gráfico, apontando as ocorrências dos tipos de argumentos no nosso *corpus*:

Gráfico 2: Distribuição dos tipos de argumentos identificados nos textos:



Fonte: Elaborado pela autora

Diante dos dados dispostos no gráfico 2, depreendemos que os estudantes optaram por utilizar mais os argumentos baseados na estrutura do real e os argumentos quase lógicos. Isso pode ser explicado a partir do conceito que, os argumentos mais recorrentes são de uso comum na sociedade. Segundo Fiorin (2018), os argumentos quase lógicos são utilizados por todos nós e, nos negócios humanos, é comum apelarmos para convicções religiosas, políticas, morais das quais tiramos conclusões não verdadeiramente lógicas, mas possíveis de serem aceitas. Já em relação aos argumentos baseados na estrutura do real, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), esses argumentos são também encontrados no uso comum, pois dizem respeito às ligações estabelecidas com a realidade.

Enquanto esses dois tipos de argumentos justificam a presença nos textos dos estudantes devido à sua ocorrência no cotidiano das pessoas. Os argumentos que fundamentam a estrutura do real se mostram mais complexos para os estudantes, pois, de acordo com Fiorin (2018), esses argumentos visam promover uma generalização a partir de um caso particular ou transpor para outro domínio o que é aceito em um campo particular. Assim, não é tão comum no universo cotidiano

dos adolescentes estabelecer raciocínios dessa natureza para defenderem seus pontos de vistas nas mais diversas situações.

Até mesmo para escritores com mais experiência na utilização desses tipos de argumentos nem sempre é uma tarefa fácil, como ratificam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 400) “em muitas circunstâncias, o orador manifesta claramente sua intenção de apresentar os fatos como exemplos; mas nem sempre é isso que acontece”. Em relação aos argumentos por dissociação de noções, observamos que esse tipo não costuma ser trabalhado no ensino fundamental. Geralmente são apresentados argumentos que associam noções e são mais compreensíveis pelos estudantes dessa modalidade, assim justifica a ocorrência de apenas um argumento desse tipo.

Partindo para análise quantitativa dos resultados obtidos com relação aos tipos de argumentos que focamos na seção 2: *argumentum a contrario*, causalidade, autoridade, o modelo e antímóvel; sintetizamos as ocorrências desses argumentos para comparar aos outros tipos que os estudantes utilizaram na produção escrita e, organizamos os resultados no gráfico seguinte:

Gráfico 3: Comparativo entre a ocorrência dos argumentos elencados na pesquisa e demais argumentos



Fonte: Elaborado pela autora

Como se observa, os argumentos que abordamos com mais ênfase na seção teórica corresponderam ao percentual maior de ocorrências nos textos dos estudantes. Isso representa que dos 22 argumentos identificados, 14 deles pertencem aos tipos que elencamos para observar na escrita dos estudantes. Para uma melhor compreensão, apresentaremos o quantitativo de ocorrências de cada um dos argumentos observados na tabela a seguir:

Tabela 3: Quantitativo de ocorrências para cada argumento elencado

Tipos de argumento	Número de ocorrências
<i>Argumentum a contrario</i>	04
Argumento por causalidade	06
Argumento de autoridade	02
O modelo e antimodelo	02

Fonte: Elaborado pela autora

Diante dos dados apresentados na tabela 3, notamos que o argumento mais utilizado foi a causalidade. Esse resultado foi obtido tanto em relação aos argumentos escolhidos para essa análise quanto em relação a outros tipos de argumentos que identificamos nas produções. Partindo desse resultado, podemos compreender que esse argumento foi utilizado pelos estudantes por fatores que envolvem ser o argumento baseado na estrutura do real, bem comum no uso cotidiano, influenciado também pela escolha do tema, pois, como se trata de um crime, normalmente se apontam as possíveis causas para explicá-lo.

De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 300), “*como* ou *por que* dominarão a argumentação conforme a interpretação que se dá a certos fatos difíceis de explicar”. Isso é claramente percebido na escrita dos estudantes, assim como a observação feita por Fiorin (2018, p. 152) ao apontar que “um mesmo fenômeno apresenta uma multiplicidade de causas e o enunciador escolhe aquela ou aquelas que interessam para os propósitos argumentativos”. Esse aspecto foi recorrente nos textos dos alunos, principalmente nos textos que defendiam a não

influência dos jogos no comportamento dos adolescentes, pois apresentavam outras causas a fim de mostrar que os jogos são inofensivos à saúde mental de jovens.

Prosseguindo nossas considerações, o *argumentum a contrario* foi o argumento que registrou a segunda maior recorrência nas produções analisadas. Além de pertencer aos argumentos quase lógicos, que se caracterizam por serem usados por todas as pessoas, essa ocorrência está diretamente ligada ao tema e ao conhecimento dos estudantes em relação ao caso, visto que este teve uma grande repercussão não apenas midiática, mas também foi assunto discutido nas conversas com amigos e colegas. Como observamos nos textos, há menção aos jogos como a culpa para o ocorrido, associando o fato de muitos estudantes gostarem de jogos eletrônicos, a escolha do *argumentum a contrario* é justificável. Além disso, é comum no cotidiano dos estudantes, seja em casa ou na escola, a argumentação através da ideia oposta para obterem seus objetivos, como por exemplo, convencer o professor de não aplicar mais questões, entre outras situações.

Já o argumento de autoridade que obteve o mesmo número de ocorrências do argumento pelo modelo e antimodelo, não foi tão recorrente. Diante das produções analisadas, percebemos que ainda há um desconhecimento por parte dos estudantes com relação ao uso da autoridade como forma de apoiar uma ideia. Isso é percebido nas duas produções em que aparece, pois em um dos casos o estudante não referenciou a fonte e no outro o argumento foi colocado de maneira que transmitiu insegurança em utilizá-lo.

Já o argumento pelo modelo e antimodelo não é tão explorado ao ponto dos alunos se apropriarem e fazer uso dele na escrita dos seus textos. Observamos que as duas ocorrências desse argumento ocorreram de modo intuitivo pelos estudantes e não identificamos a pretensão dos outros textos o apresentarem, e um dos fatores está diretamente ligado à falta de conhecimento sobre o argumento em questão.

Por fim, cabe considerarmos a questão do dialogismo presente nas produções analisadas. A pergunta que nos fazemos é: em que medida os textos dos estudantes estabeleceram uma relação dialógica, compreendida como constitutiva de todo discurso que se estabelece através da interação verbal possibilitando o diálogo entre outros discursos e sujeitos, em relação ao conteúdo das notícias lidas?

De acordo com Bakhtin (2002, p. 184-185) “as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes”. Tal ideia é perceptível nos textos dos estudantes, marcados pela presença de diferentes vozes, seja a voz da notícia lida contextualizando o tema abordado ou em alguns textos, a presença de outras vozes, que em determinados trechos essas últimas foram até referenciadas como “as pessoas dizem, acham, se questionam” para mostrar a opinião de outros sujeitos em relação ao tema abordado na notícia.

Outro ponto que observamos refere-se à forma como os textos dos estudantes trazem a questão do diálogo, conforme explica Marchezan (2006, p. 123), esse pode ser entendido “no contexto bakhtiniano, como a reação do eu ao outro, como ‘reação da palavra à palavra de outrem’ como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais”. Em alguns dos textos analisados, a voz do outro foi utilizada para expor uma reação contrária, a exemplo do T12 ao enunciar “*há pessoas que culpam o ocorrido com os jogos virtuais, mas o que realmente foi a culpa, foi a segurança que muitas escolas não tem*”. Houve também textos em que a voz do outro foi utilizada para confirmar a ideia do estudante, como em T4 ao escrever que “*algumas pessoas suspeitaram dos jogos violentos [...] os pais deveriam observar mais o que os filhos costumam jogar*”. Diante desses exemplos e as demais ocorrências semelhantes nos textos analisados, compreendemos que de fato houve a reação à palavra do outro.

Essa reação também ocorreu de maneira explícita em relação à notícia, visto que, além de usar as informações nela contidas para contextualizar o leitor acerca do tema, identificamos passagens avaliativas como em T5 que escreve “*essa notícia, a pior de todas...*” e T13 “*ouvimos a triste notícia do acontecimento em Suzano...*”. Nesses trechos, percebemos de modo claro o posicionamento e a reação dos estudantes no que diz respeito ao conteúdo da notícia lida.

O dialogismo, presente nas produções analisadas, possibilitou a interação entre a compreensão dos alunos sobre a notícia lida, a opinião de outras pessoas sobre o fato e o posicionamento defendido em cada texto escrito. Além de estabelecer o diálogo com o interlocutor, no caso o leitor, pois conforme defende Bakhtin

(2006), o discurso escrito traz respostas, refuta, confirma, antecipa respostas, busca o apoio, ações que identificamos nas produções escritas dos estudantes.

Em relação ao ensino de argumentação, diante de tudo que foi exposto em nossa análise, e da argumentação ser recomendada ao estudo durante todo o Ensino Fundamental, percebemos a necessidade em repensar as metodologias utilizadas em relação à abordagem do texto argumentativo e da construção dos argumentos. Para tanto, destacamos a importância de fornecer ao estudante o máximo de informações a respeito dos elementos necessários para construir uma argumentação forte, também de promover momentos de produção do texto argumentativo na sala de aula, a fim de desenvolver a competência escrita em todos os anos escolares e não apenas no último.

Notamos que a maior parte dos manuais didáticos que chegam até o professor não fornecem ideias ou atividades em que a argumentação seja o centro do trabalho. Percebemos que os gêneros argumentativos até aparecem, mas geralmente como pretexto para trabalhar outras questões, tais como leitura e interpretação de texto, normas gramaticais, sendo comumente esquecido ou trabalhado de modo breve a tese e os argumentos. Além disso, em relação à produção escrita, os manuais costumam apresentar mais sugestões com os textos argumentativos para 8º e 9º anos, sendo que devemos oportunizar o exercício de produção de textos argumentativos para alunos de anos anteriores como forma de aquisição e melhoria da prática escrita.

Outro aspecto que merece destaque refere-se ao documento de organização curricular mais recente, a BNCC, visto que, na parte introdutória sobre a Língua Portuguesa nos Anos Finais, mencionam-se as práticas de linguagem, os objetos de conhecimentos e as habilidades a serem trabalhadas. Verificamos que, nessa parte, o referido documento defende o aprofundamento dos gêneros que circulam na esfera pública, com foco no uso da linguagem voltada para a argumentação e persuassão (BRASIL, 2017, p.136). Contudo, nos quadros que apresentam os conteúdos e habilidades para cada ano escolar, observamos que para 6º e 7º anos a questão da argumentação não é tão definida, cita-se “análise e uso de diferentes tipos de argumentos”, mas de maneira genérica, sem especificar o que de fato deve

ser abordado nesses anos, ou seja, que tipos de argumentos devem ser trabalhados, sem fazer o detalhamento sobre a escrita argumentativa.

Dessa forma, não está claro para o professor como trabalhar a argumentação desde o 6º ano para que este aluno adquira um conhecimento de forma gradual nesse aspecto. Isso só ocorre nas habilidades voltadas para 8º e 9º anos, em que o documento detalha o gênero a ser escrito e os tipos de argumentos a serem utilizados na produção, no caso mencionado, o artigo de opinião. Dessa forma, concluímos que o papel pedagógico é de suma importância, pois diante de todos os fatores citados, percebemos a responsabilidade e a exigência que é delegada ao professor, pois é necessário que ele compreenda, analise e crie formas, métodos e atividades, de modo a alcançar as habilidades que propiciem aos estudantes o desenvolvimento da escrita argumentativa.

4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção resultante dessa pesquisa é uma sequência de atividades, voltada para professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, especificamente dos anos finais. A referida proposta foi construída com base nos resultados das análises dos textos que constituíram o *corpus* deste trabalho, considerando-se a necessidade de materiais que abordem a argumentação e a construção de argumentos.

Elaboramos atividades com o intuito de contribuir para o trabalho pedagógico e inspirar futuras pesquisas acerca de materiais voltados ao ensino da escrita argumentativa. Dessa forma, organizamos as atividades que envolvem a compreensão da estrutura do texto argumentativo e a construção dos argumentos: *a contrario*, causalidade, autoridade, modelo e antimodelo.

Para melhor organização do trabalho, dividimos o material em duas partes. Na primeira, que iremos apresentar nesta seção, encontram-se as orientações ao professor, fornecendo o passo a passo de como executar cada atividade. Na segunda, os arquivos fotocopiáveis de cada atividade, que constam na seção apêndices deste trabalho.

4.1 SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES: ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR

ATIVIDADE 1 PROCEDIMENTO:

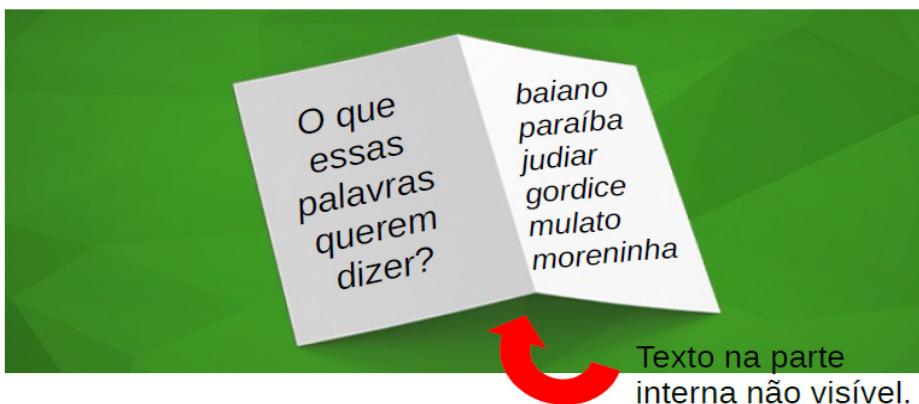
PARTE I

Objetivo: Discutir a temática do texto a ser lido através de palavras que exprimem preconceito.

- Dividir os estudantes em cinco grupos;
- Distribuir duas cópias – em folha A4 – do texto: **Nordestinos são vítimas de preconceitos** (APÊNDICE A) para cada grupo;

- ° Os estudantes **não poderão** abrir a folha até que o professor oriente. Para evitar que isso ocorra, sugere-se lacrar a folha com uma pequena fita adesiva (“durex”);
- ° As folhas A4 deverão estar dobradas ao meio, ocultando o texto (Figura 2);
- ° Em um dos lados externos da folha A4 dobrada as seguintes palavras deverão estar escritas/digitadas: *baiano, paraíba, judiar, gordice, mulato, moreninha*;
- ° No outro lado externo da folha A4, a seguinte pergunta deverá ser escrita ou digitada: *O que essas palavras querem dizer?*

Figura 2: Modelo de apresentação do anverso da folha



Fonte: Elaborada pela autora

- Durante cinco minutos, os estudantes deverão dizer o que para eles essas palavras significam;
 - ° O professor deverá anotar algumas dessas respostas no quadro;
 - ° O professor não deverá explicar essas palavras – incluindo a conotação preconceituosa por elas veiculada – até que a leitura do texto seja finalizada;

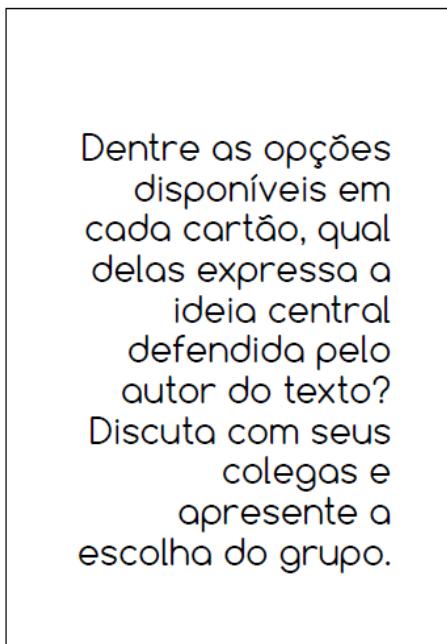
PARTE II

Objetivo: Identificar a tese do texto.

- Depois de anotadas algumas das respostas, o professor determina entre 10 e 15 minutos como tempo para a leitura do texto, impresso na parte interna da folha A4;
- Terminado o tempo, o professor distribuirá o seguinte conjunto de cartões (APÊNDICE B) para cada grupo;
 - **1 cartão com a pergunta:** Dentre as opções disponíveis em cada cartão, qual delas expressa a ideia central defendida pelo autor do texto? Discuta com seus colegas e apresente a escolha do grupo.
 - **1 cartão com a opção (a):** Não existe preconceito de paulistanos contra nordestinos, pois a frase do ministro Francisco Graziano confirma que a migração não está relacionada à criminalidade.
 - **1 cartão com a opção (b):** Assim como o ministro Francisco Graziano, os paulistanos não demonstram nenhum tipo de preconceito em relação aos nordestinos.
 - **1 cartão com a opção (c):** Não existe o preconceito na fala do ministro, nem os paulistanos demonstram nenhuma atitude preconceituosa contra os nordestinos, dessa forma o assunto não precisa ser discutido.
 - **1 cartão com a opção (d):** O ministro Francisco Graziano assume que a culpa da criminalidade e da falta de empregos é dos nordestinos que migram para São Paulo.
 - **1 cartão com a opção (e) – nesse caso, a resposta correta:** Existe o preconceito de determinados paulistanos contra os nordestinos, embora isso não seja discutido ou assumido.
 - Os cartões devem ter a dimensão de 7cm x 10cm. Ver APÊNDICE B para cartões fotocopiáveis. Ver exemplo na Figura 3, a seguir.

- Sugerimos que os cartões sejam impressos em papel colorido, isto é, uma cor para cada grupo, para facilitar a distribuição entre os grupos e facilitar posterior recolhimento ao término da atividade, evitando cartões duplicados em cada conjunto;

Figura : Modelo de cartão



Fonte: Elaborada pela autora

- Os estudantes deverão escolher o cartão que eles acreditam ser a tese do texto e apresentá-lo oralmente;
- Após as respostas, o professor deverá verificar se elas correspondem à resposta correta;
 - Em caso de resposta divergente, o professor não deverá intervir até a finalização da próxima atividade;

- Finalizadas a exposição das respostas a respeito da tese, o professor deverá retomar as respostas dadas acerca das palavras e vincular o seu significado ao uso preconceituoso, explicando cada uma delas, por exemplo: **JUDIAR**: palavra xenofóbica relacionada aos **JUDEUS**, exterminados em campos de concentração durante a II Guerra Mundial, etc.

PARTE III

Objetivo: Identificar os argumentos presentes no texto.

- O professor deverá distribuir novos cartões aos grupos (APÊNDICE C), a fim de que eles possam confirmar se a resposta dada sobre a tese é de fato confirmada pelo texto;
 - Define-se um tempo entre 10 e 15 min.;
- Orientar os estudantes a observar os cartões e verificar se eles correspondem ao que está expresso no texto;
- Os cartões são:
 - (A) *Não são poucos os que veem os migrantes (assim como eram vistos imigrantes) não como gente disposta a prosperar e trabalhar, mas estorvos que geram pobreza e mesmo a violência.*
 - (B) *Certamente ele quis dizer que a miséria estimula a violência e a migração, em tempos de pouco emprego, é um ingrediente de degradação urbana.*
 - (C) *Crianças paulistanas acostumam-se a ouvir o substantivo “baiano” transformado em adjetivo genérico e negativo para os nordestinos.*
 - (D) *São Paulo é a maior cidade nordestina do Brasil, mas até hoje imaginou-se um museu para contar a presença dos nordestinos, ao contrário do que existe para italianos, espanhóis, portugueses e judeus.*
 - (E) *Há um indício claro deste preconceito, graças em larga medida ao próprio poder público.*

- (F) Nas novelas, os personagens heróicos de São Paulo são europeus, quase nunca (para não dizer nunca) brasileiros que migraram.
 - (G) Fala-se, e muito, na introdução nos currículos escolares da questão africana para estudar o negro. Justo, claro. Mas raras escolas estimulam seus professores a discutir com os alunos a questão nordestina.
 - (H) O ministro Francisco Graziano não teve intenção de desqualificar os nordestinos, ao associar, numa frase infeliz, a migração para as grandes cidades, como São Paulo, à criminalidade.
- Após finalizada a escolha dos cartões, verificar com cada grupo se a ordem dos cartões por eles definidas é A, C, D, F e G.
 - Em caso de divergência, verificar com os estudantes o porquê deles terem escolhido argumentos diferentes e orientá-los a observar no texto quais são de fato os argumentos apresentados;
 - Ao término dessa etapa, o professor deverá solicitar aos estudantes que voltem ao cartão da tese – escolhida da parte II – a fim de que eles possam confirmar se os argumentos escolhidos confirmam a tese apresentada;

PARTE IV

Objetivo: Identificar a conclusão do texto.

- Solicitar aos estudantes que organizem os cartões de modo a colocarem a tese como o primeiro cartão, os argumentos – na ordem em que aparecem – abaixo da tese;
- Distribuir com os estudantes um novo conjunto de cartões com a conclusão do texto (APÊNDICE D), a fim de que eles observem o diagrama feito com os cartões e escolham – com base na tese e nos argumentos – a conclusão do texto.

ATIVIDADE 2

PROCEDIMENTO:

PARTE I

Objetivo: Refletir sobre o papel da argumentação.

- Dividir os estudantes em duplas;
- Distribuir uma cópia - em folha A4 - da tirinha: **Argumentos dos deuses** (APÊNDICE E) para cada dupla;
- Durante cinco minutos, os estudantes deverão responder oralmente os seguintes questionamentos feitos pelo professor:
 - **Questionamento 1:** Qual a motivação para o título dado a tirinha no primeiro quadrinho?
 - **Questionamento 2:** O personagem Deus faz uma afirmação no segundo quadrinho, como Zeus reage a essa afirmação?
 - **Questionamento 3:** As opiniões dos personagens são semelhantes ou contraditórias?
 - **Questionamento 4:** Os personagens chegaram a um consenso? Por quê?
- O professor deverá anotar algumas dessas respostas no quadro, mas não fará nenhum comentário sobre as respostas dos estudantes antes da leitura do próximo texto.

PARTE II

Objetivo: Reconhecer no texto o uso dos argumentos a contrario e pelo modelo.

- Distribuir uma cópia - em folha A4 - do texto: O machismo não deveria ser uma escolha (APÊNDICE F) para cada dupla;
- Determinar entre 10 e 15 minutos como tempo para a leitura do texto;

- Após a leitura do texto, o professor distribuirá uma cópia da atividade (APÊNDICE G) para cada dupla e estipular o tempo de 30 minutos para a resolução das questões;
- Após o término da atividade, o professor verificará as respostas das duplas através da correção de forma oral com a turma.
 - Em caso de divergência, verificar com os estudantes o porquê deles terem chegado à determinada(s) resposta(s) e orientá-los a observar o texto.
 - O professor deve atentar aos casos de ocorrência de paráfrases, de modo a não invalidar as respostas dos estudantes caso elas não sejam *ipsis litteris* as suas.

PARTE III

Objetivo: Refletir sobre a importância de argumentos bem construídos.

- Após a correção das questões sobre o texto: **O machismo não deveria ser uma escolha**, retomar a tirinha - **Argumentos dos deuses** - para propor à turma a análise comparativa entre os textos fazendo os seguintes questionamentos:
 - Em relação ao modo de argumentar, o que os textos têm de semelhança? (Espera-se que os estudantes reconheçam que ambos os textos apresentam argumentação com ideias contrárias).
 - Em qual dos textos conseguiu-se mostrar opiniões contrárias de forma satisfatória? (Espera-se que os estudantes apontem o artigo de opinião)
 - Por que o outro texto não apresentou argumentos *a contrario* de forma satisfatória? (Espera-se que os estudantes identifiquem que os personagens não apresentaram pensamentos que justificassem a ideia contrária ao pensamento do outro e apenas discutiram sem efeito algum).

ATIVIDADE 3

PROCEDIMENTO:

PARTE I

Objetivo: Inferir os sentidos de um texto e apresentar ideias de forma sintética.

- Dividir os estudantes em cinco grupos.
- Distribuir duas cópias – em folha A4 – da música **Malandragem** (APÊN-DICE H) para cada grupo;
- Reproduzir a canção (interpretada por Cássia Eller - disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bFRBQjBuQmo>) para que os estudantes ouçam;
- O professor pode utilizar plataformas ou aplicativos diferentes da sugestão acima para reprodução da música em sala de aula;
- Os alunos devem escutar a música atentamente acompanhando a letra impressa.
- Escrever no quadro a seguinte frase: *Como você vê a personagem retratada na música?*
- Distribuir para cada estudante do grupo uma nota adesiva (*post-it*) e orientar que escrevam um adjetivo que caracterize a personagem da música;
- Durante 5 minutos, os estudantes deverão escrever o adjetivo e fixar a nota adesiva no quadro, abaixo da frase que o professor escreveu;
- O professor deverá ler alguns desses adjetivos em voz alta, mas não realizará comentários sobre eles;

PARTE II

Objetivo: Identificar os argumentos por causalidade, consequência e de autoridade.

- Após a leitura de algumas das respostas nas notas adesivas fixadas no quadro, o professor deverá distribuir duas cópias – em folha A4 – do editorial **Gravidez na adolescência** (APÊNDICE I) para cada grupo;
- O professor estipula entre 10 e 15 minutos como tempo para a leitura do texto;
- Finalizado o tempo, o professor distribuirá uma cartolina para cada grupo;
 - O professor deverá questionar os alunos sobre a tese defendida no texto e que eles explicitem oralmente;
 - Ao concluir que o texto defende que *a educação sexual tanto na escola como em casa pode ajudar a diminuir os casos de gravidez na adolescência*, o professor informará aos alunos que esse texto constrói sua argumentação utilizando três tipos de argumentos: *causalidade, consequência e autoridade*;
 - O professor deve solicitar que o grupo faça três colunas na cartolina, uma para cada argumento, e em seguida localize no texto esses argumentos e depois os escreva na coluna correspondente;

Figura: Cartolina a ser preenchida pelos grupos

CAUSALIDADE	CONSEQUÊNCIA	AUTORIDADE

Fonte: Elaborada pela autora

- O professor deverá estipular 25 minutos para os grupos executarem a tarefa;
- Após o término do tempo para a elaboração do cartaz, o professor solicitará que os grupos apresentem suas respostas oralmente e para isso cada grupo terá 5 minutos;
 - Após as apresentações dos grupos, o professor verificará se os alunos identificaram os argumentos:

Causalidade: *Algumas adolescentes têm dificuldade para evitar a gravidez porque a educação sexual é precária em muitos lugares. / Elas podem se sentir inibidas ou envergonhadas em procurar métodos para evitar a gravidez. / Os métodos para evitar a gravidez podem ser caros para aquelas que têm menor poder aquisitivo. / adolescentes usam menos proteção contra a gravidez do que adultos.*

Consequência: *Quanto mais jovem é a mãe, maior o risco para o bebê. / Costuma haver prejuízos ao pleno desenvolvimento da mãe adolescente. / Complicações sociais e econômicas levam adolescentes grávidas a interromperem os estudos, o que, por sua vez, as prejudica no encontro de um bom emprego. / Uma gravidez precoce pode dificultar estes planos para a vida adulta.*

Autoridade: *Um relatório da Organização Pan-Americana da Saúde e Organização Mundial da Saúde revela que a taxa mundial de gravidez na adolescência é estimada em 46 nascimentos para cada 1 mil meninas entre 15 e 19 anos. No Brasil, a taxa é de 68,4 nascimentos para cada 1 mil adolescentes.*

- Em caso de divergência, verificar com os estudantes o motivo de eles terem escolhido trechos diferentes ou classificado de forma diferente e orientá-los a observar novamente o texto;
 - O professor deve estar atento à ocorrência de paráfrases com o intuito de não invalidar as respostas dos estudantes caso elas não sejam *ipsis litteris* as suas.
- No final dessa etapa, o professor deverá solicitar que os estudantes explicitem oralmente de que forma esses argumentos contribuíram para a sustentação da tese.

PARTE III

Objetivo: Produzir argumentos por causalidade.

- Solicitar que os alunos retomem a letra da canção **Malandragem**;
 - O professor lerá mais algumas notas adesivas que foram fixadas no quadro no início da aula, entregará a cada grupo a atividade (APÊNDICE J) e estipulará o tempo de 15 minutos para a finalização.
- Após o término da atividade, o professor solicitará que eles leiam as respostas e ao final deverá explicitar que as razões escritas por eles podem ser utilizadas como argumentos de causalidade em um texto.

ATIVIDADE 4

PROCEDIMENTO:

PARTE I

Objetivo: Reconhecer os sentidos de um texto.

- Reproduzir o vídeo com a letra e música Pais e Filhos (Legião Urbana), disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=9RrmIT9EPrQ>;
- Solicitar que os estudantes observem com atenção a letra da canção e respondam oralmente alguns questionamentos:
 - *Questionamento 1: A música traz um tema bastante cotidiano, qual é? (Espera-se que os alunos identifiquem a relação entre pais e filhos);*
 - *Questionamento 2: A letra da música contém frases que são atribuídas a:*
 - *() pais*
 - *() filhos*
 - *() em alguns momentos pais e em outros por filhos (resposta correta)*

- De acordo com a letra da música, que palavras podem descrever a relação entre pais e filhos?
- Durante cinco minutos os alunos deverão dizer as palavras que para eles descrevem o que foi retratado na música;
- O professor deverá anotar algumas das palavras ditas pelos alunos no quadro, mas não comentará sobre as respostas dadas até a leitura do próximo texto;

PARTE II

Objetivo: Planejar a escrita de partes de um texto argumentativo seguindo etapas.

- Distribuir uma cópia – em folha A4 - do texto **Sobre Pais e Filhos** (APÊNDICE K) para cada aluno;
- O professor determina 10 minutos como tempo para leitura do texto;
- Após o término do tempo estipulado para a leitura, o professor entregará a cada estudante uma cópia da atividade de produção textual (APÊNDICE L);
- O professor solicitará que os estudantes respondam às questões 1 e 2, para isso estipula um tempo de 5 minutos para a realização dessas questões;
- Após o tempo estipulado, o professor verificará as respostas dos estudantes;
 - Espera-se que os estudantes apontem as seguintes respostas:
 1. *A tese é a parcela de responsabilidade dos adultos na agressividade das crianças e adolescentes. A autora a organiza através da frase “porque a gente deixa”.*
 2. *Porque ao longo do texto a autora apresenta argumentos mostrando essa atitude dos pais em relação à criação dos filhos.*
- Caso haja divergência nas respostas, o professor deve orientar que os estudantes observem o texto e verifiquem suas respostas;

- O professor deve estar atento à ocorrência de paráfrases com o intuito de não invalidar as respostas dos estudantes caso elas não sejam *ipis litteris* as suas.
- Ao verificar as respostas das duas primeiras questões, o professor orientará os estudantes a realizarem a terceira questão e estipular o tempo entre 5 e 7 minutos para a execução da tarefa;
- Após os estudantes finalizarem a terceira questão, o professor pedirá que respondam a quarta questão e determinará entre 2 e 3 minutos para verificar as respostas dos estudantes;

(Espera-se que os estudantes indiquem como resposta: argumento por causalidade e argumentum a contrario.);

 - Após verificar as respostas dos estudantes, estabelecer 15 minutos para que os alunos respondam a quinta questão;
 - Terminado o tempo, o professor deve conduzir os estudantes à biblioteca ou permitirá que utilizem a internet, caso a escola possua o acesso, seja utilizando os aparelhos celulares dos próprios alunos ou no laboratório de informática (caso a escola possua) para que possam realizar a sexta e a sétima questões.

◦ Caso não seja possível realizar a pesquisa na escola, pedir que os alunos façam as questões em casa e depois na aula seguinte o professor dará continuidade à atividade.

 - Depois de realizadas as questões 7 e 8, estabelecer entre 7 a 10 minutos para que os estudantes respondam a oitava questão.

PARTE III

Objetivo: Planejar a escrita e posterior revisão do texto.

- Distribuir uma cópia – em folha A4 – da folha para produção de texto (APÊNDICE M);
- Solicitar que os estudantes escrevam a primeira versão do texto;
- Após a escrita dos estudantes, recolher os textos e realizar uma leitura para apresentar um retorno ao aluno sobre o que precisa ser revisado;
- Realizar a entrega dos textos aos alunos para que possam reescrevê-lo;

PARTE IV

Objetivo: Planejar a divulgação dos textos produzidos pela turma.

- Sugerir à turma a publicação dos textos produzidos através da criação de uma página em rede social;
 - Sugerimos que o professor estabeleça grupos para viabilizar as tarefas.
- Ao concluir a criação e postagem dos textos, divulgar na escola e comunidade o trabalho realizado na turma para que haja interação (que pode ser através de comentários dos leitores) na página criada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização desta pesquisa, tivemos a oportunidade de observar e chegar ao entendimento de diversos fatores que influenciam o ensino-aprendizagem do texto argumentativo na escola. Através da contribuição do aporte teórico adotado no trabalho, pudemos refletir sobre a necessidade de repensarmos o modo como a argumentação é abordada no Ensino Fundamental. Assim, o questionamento formulado no início de nossa pesquisa foi respondido por meio das análises realizadas ao longo do trabalho.

O nosso questionamento neste trabalho foi: *Por que os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental não apresentam, ou recorrem apenas a um determinado tipo de argumento na modalidade escrita da língua ao produzirem um texto argumentativo?* Nossa resposta com relação à não ocorrência de argumentos é que ainda há o desconhecimento dos variados tipos de argumentos por parte dos alunos. Constatamos nas análises que 21% dos estudantes escreveram textos em que não foi possível identificar argumentos, nesses casos a estrutura seguida foi a narração em vez da argumentação. Desse modo, acreditamos que esses estudantes não tiveram nos anos anteriores um contato com textos argumentativos, de maneira a ser suficiente sua apropriação. A exemplo disso, observamos uma produção que, embora trouxesse opinião e argumentos, foi organizada em versos, confirmando nossa hipótese sobre o conhecimento dos estudantes em relação à estrutura canônica em prosa de textos argumentativos.

Quanto à recorrência, pudemos observar que, dentre os tipos de argumentos, os mais utilizados pelos alunos foram os argumentos baseados na estrutura do real, destacando-se o argumento por causalidade com maior número de ocorrências nos textos. A nossa explicação para isso é que, além desse argumento ser muito comum nos textos argumentativos que circulam nas diversas esferas sociais, a temática do texto produzido exerceu influência para a escolha da causalidade. Concordamos com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) ao dizer que em questões difíceis de explicar, a argumentação tende a ser construída sob os questionamentos de como e por que de tal fato.

Considerando os argumentos que identificamos nas produções dos estudantes, analisamos o uso desses argumentos em relação à tese defendida e os resultados no mostraram que na maior parte dos textos não houve correspondência entre argumento/tese. A partir de então, percebemos a necessidade de uma intervenção pedagógica para tentar minimizar os problemas detectados na análise dos textos.

Dessa forma, refletimos sobre alguns pontos que estão relacionados aos resultados encontrados. Entre eles, a abordagem do texto argumentativo em sala de aula que costuma ter maior ênfase apenas nos últimos anos do Ensino Fundamental ou somente no Ensino Médio. Também refletimos sobre como os manuais didáticos tratam o ensino do texto argumentativo, notamos que esses trazem poucas sugestões e atividades com a escrita argumentativa para os 6º e 7º anos, e para 8º e 9º anos consideramos insuficientes a uma aprendizagem efetiva. Assim como os manuais, os documentos curriculares oficiais também priorizam os últimos anos do Ensino Fundamental no quesito escrita argumentativa, porém defendemos que esta deva ser trabalhada em todos os anos escolares a fim de um aprendizado progressivo.

Identificamos também lacunas quanto à clareza sobre conceitos de argumentação no último documento curricular oficial publicado, a BNCC, levando em consideração que nem todos os professores de Língua Portuguesa têm conhecimento específico em argumentação enquanto objeto científico particular da Linguística e da Retórica. Dessa forma, observamos a necessidade de a argumentação fazer parte do currículo do curso de Letras como componente curricular específico e ser pauta nas formações continuadas.

Como forma de intervenção, propusemos uma sequência de atividades no intuito de tratar a argumentação escrita com maior ênfase, abordando os elementos do texto argumentativo e a construção dos argumentos. Assim, esperamos fornecer ao professor subsídios exequíveis no trabalho com produção de texto em sala de aula, atividades que possam ser reproduzidas ou que possam inspirar a criação de outros materiais a partir delas.

As atividades que elaboramos trazem uma perspectiva de trabalho diferente dos modelos tradicionais. Nesse sentido, os textos que utilizamos são postos como meio de estimular a reflexão do aluno, abordar determinado aspecto do

texto argumentativo ou da argumentação em si, mas não postos como modelos pré-determinados para que o aluno reproduza durante o momento da escrita ou como pretexto para trabalhar apenas aspectos gramaticais.

Por defendermos o ensino de língua na perspectiva dialógica, atentamo-nos ao modo de execução de cada atividade. Assim, buscamos diversificar a maneira de organização da turma, proporcionando momentos de trabalhos em grupos, duplas e individualmente. Uma vez que acreditamos na necessidade de oportunizar o diálogo entre os estudantes e, dessa forma, ampliar as possibilidades de interação e aprendizagem em sala de aula.

Reconhecemos, também, a diversidade no ritmo e formas de aprendizagem, então, procuramos utilizar diferentes estratégias, de modo a possibilitar o exercício do máximo de habilidades possíveis. Nesse sentido, as atividades mobilizam diversas inteligências e aprendizados, entre elas, podemos citar as etapas em que trabalhamos com a audição de músicas e com atividades orais, possibilitando aos estudantes que possuem aprendizado auditivo um maior engajamento durante as aulas.

Pensando também nas pessoas que aprendem melhor através do movimento e manipulação de materiais, elaboramos atividades cinestésicas em que os alunos lidam com cartas, se movimentam para fixar notas adesivas no quadro e elaboram cartazes. Dessa forma, também contemplamos esse modo de aprendizado. E para os estudantes que são mais estimulados pelo visual, utilizamos o recurso das cores nas cartas, nas notas adesivas, das imagens contidas na tirinha e nos textos. Assim, também possibilitamos o desenvolvimento de alunos cujo aprendizado é o visual.

Além de envolver os variados tipos de aprendizado, nossas atividades trabalham, logicamente, a inteligência linguística, visto que utilizamos diferentes textos e propiciamos momentos para que os alunos leiam, se expressem de maneira oral/escrita e também debatam sobre os temas abordados na sequência. É pertinente dizer que, durante a sequência das atividades, a inteligência interpessoal também é estimulada, pois há etapas permeadas pela socialização e cooperação dos estudantes através das atividades em grupos ou duplas.

Acreditamos que as atividades propostas são atrativas para o aluno, pois além de mobilizar aprendizados e inteligências conforme citamos anteriormente, o processo de escrita do texto ocorre em etapas. Assim, o estudante consegue

planejar de maneira orientada como escreverá o seu texto, além da etapa de revisão ser explicitada e posta de maneira clara como elemento fundamental, a publicação surge como um estímulo à escrita dos estudantes para o texto proposto e pode inspirar a produção e exposição de textos futuros da turma.

Esperamos ter contribuído, ainda que minimamente, para a reflexão sobre o ensino-aprendizagem da escrita argumentativa no Ensino Fundamental. Almejamos que nosso trabalho desperte o interesse por novos estudos acerca do ensino da argumentação na escola, já que, como apontado ao longo de nosso trabalho, a argumentação está presente nas mais diversas situações de comunicação social, permitindo que as relações dialógicas sejam constantemente ressignificadas ou, em outras palavras, (re)argumentadas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, T. M. T. **Títulos, para que os quero?** Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2002.
- ALENCAR, E.; FARIA, G. Tópico discursivo e argumentação nos textos escolares. In: ELIAS, V.M. **Ensino de língua portuguesa:** oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2014.
- ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- _____. **Aula de português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARISTÓTELES. **Retórica.** Trad. Manuel Alexandre Júnior. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005.
- AZEVEDO, I. C. M. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. In: PIRIS, E. L.; OLÍMPIO-FERREIRA, M. (Org.) **Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques.** Coimbra: Grácia Editor, 2016.
- _____; DAMASCENO, T. M. S. S. **Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica.** Revista de Estudos de Cultura, n. 7, p. 83-92, 2017.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 4^aed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Viera. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Trad. Paulo Bezerra. 3ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BATISTA, L.E.M. **Ensino da argumentação em uma perspectiva textual:** aspectos do texto transversais aos gêneros. Raído, Dourados, v.7, n.13, p.77-91, jul.2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106p.

CÉUS turbulentos. **Revista Veja**, Editora Abril, Edição 1984, ano 39, n.47, 29 de novembro 2006.

COROA M.L. O texto dissertativo-argumentativo. In: GARCEZ, L.H.C; CORRÊA, V.R. (Orgs). **Textos dissertativo-argumentativos:** subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

COROA M.L.M. S.; GARCEZ, L. C.; CORRÊA, V.R. **Texto dissertativo-argumentativo:** Teoria e prática. Revel, edição especial vol.14, n.12,2016.

COSTA VAL, M. G. Redação escolar: um gênero textual? In: GARCEZ, L.H.C; CORRÊA, V.R. (Orgs). **Textos dissertativo-argumentativos:** subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DUPLA ataca escola em Suzano, mata oito pessoas e se suicida. **G1**, 13 mar. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/03/13/tiros-deixam-feridos-em-escola-de-suzano.ghtml>. Acesso em: 17 fev.2021

ENTRINGER, A.A.N. **Ensino e prática da argumentação em comentário on-line:** uma proposta para as séries finais do ensino fundamental II. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

FIORIN, J.L. **Argumentação.** São Paulo: Contexto, 2018.

_____. Da necessidade de distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M.C. (Orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

GARCEZ, L.H.C. Gênero e tipo de texto. In: GARCEZ, L.H.C; CORRÊA, V.R. (Orgs). **Textos dissertativo-argumentativos:** subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

GERALDI, J.W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J.W. (Org). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2011.

GREGOLIN, M.R.V. **A análise do discurso:** conceitos e aplicações. Alfa. São Paulo, v.39, p. 13-21, 1995.

KOCH, I.G.V. **Argumentação e linguagem.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011

_____. **Desvendando os segredos do texto.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; **ELIAS, V.M.** **Escrever e argumentar.** São Paulo: Contexto, 2016.

KÖCHE, V.S.; BOFF, O.M.B.; MARINELO, A.F. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas: Pontes Editora, 2011.

LOUZADA, M. S. O. **Discurso e texto argumentativo:** análise de produções escritas em situação escolar. Linha D'Água, [S. l.], n. 22, p. 49-73, 2009. DOI: 10.11606/issn. 2236-4242. v0i22p49-73. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37325>. Acesso em: 3 jan. 2021.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M.; CABRAL, A. L. T. Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. In: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (Orgs.). **Linguística Textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.

NASCIMENTO, E. P. **O ensino da argumentação na leitura, na produção textual e na análise linguística:** reflexões teórico-propositivas. Revista do GELNE, v. 17, n. 1/2, p. 159-183, 2015.

NASCIMENTO, M.R.V.S. **A construção de sentido em dissertações argumentativas:** ressignificando a produção textual escrita no ensino médio. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2015.

O LEGADO DAS RUAS. **Zero Hora**, Porto Alegre, 06 jun. 2014

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2010.

_____. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PALMA, P.F. A maternidade como escolha. **Filosofia ciência & vida**. São Paulo, ano 7, n.94, maio 2014.

_____. Insegurança e tédio nas grandes cidades **Filosofia ciência & vida**. São Paulo, ano 7, n.93, abr. 2014.

_____. Liberdade ou dever? **Filosofia ciência & vida**. São Paulo, ano 7, n.96, jul.2014.

PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Trad. De Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PEROZIM, L. A questão síria. **Carta na escola**. São Paulo, ed.80, out.2013.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S.S. (org.). **Pesquisa educacional**: quantidade- qualidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. Col. Questões da nossa época: v.42.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

XAVIER, A.C.S. **Como se faz um texto**: a construção da dissertação argumentativa. Catanduva, SP: Respel, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A- ATIVIDADE 1. PARTE I (ANVERSO)

O que essas palavras querem dizer?

baiano
paraíba
judiar
gordice
mulato

APÊNDICE A- ATIVIDADE 1. PARTE I (VERSO)

Nordestinos são vítimas de preconceitos

O ministro Francisco Graziano não teve intenção de desqualificar os nordestinos, ao associar, numa frase infeliz, a migração para as grandes cidades, como São Paulo, à criminalidade. Certamente ele quis dizer que a miséria estimula a violência e a migração, em tempos de pouco emprego, é um ingrediente de degradação urbana.

Mas o preconceito entre determinado tipo de paulistanos contra os nordestinos existe e, assim como o preconceito racial, não é discutido nem assumido. Não são poucos os que vêm os migrantes (assim como eram vistos imigrantes) não como gente disposta a prosperar e trabalhar, mas estorvos que geram pobreza e mesmo a violência. Crianças paulistanas acostumam-se a ouvir o substantivo “baiano” transformado em adjetivo genérico e negativo para os nordestinos.

Há um indício claro deste preconceito, graças em larga medida ao próprio poder público. São Paulo é a maior cidade nordestina do Brasil, mas até hoje (e quase ninguém nem sequer pensa no assunto) imaginou-se um museu para contar a presença dos nordestinos, ao contrário do que existe para italianos, espanhóis, portugueses e judeus. Nas novelas, os personagens heróicos de São Paulo são europeus, quase nunca (para não dizer nunca) brasileiros que migraram.

Fala-se, e muito, na introdução nos currículos escolares da questão africana para estudar o negro. Justo, claro. Mas raras escolas estimulam seus professores a discutir com os alunos a questão nordestina. Quando ocorre, geralmente é pelo lado depreciativo, como a pobreza das migrações.

Dá para tentar começar a reparar o erro este ano, quando a cidade se prepara para comemorar seus 450 anos.

Dimenstein, Gilberto. <https://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/gilberto/gd110203.htm>. Acesso em 29/03/2021.

APÊNDICE B- ATIVIDADE 1. PARTE II

Dentre as opções disponíveis em cada cartão, qual delas expressa a ideia central defendida pelo autor do texto? Discuta com seus colegas e apresente a escolha do grupo.

(A) Não existe preconceito de paulistanos contra nordestinos, pois a frase do ministro Francisco Graziano confirma que a migração não está relacionada à criminalidade.

(B) Assim como o ministro Francisco Graziano, os paulistanos não demonstram nenhum tipo de preconceito em relação aos nordestinos.

(C) Não existe o preconceito na fala do ministro, nem os paulistanos demonstram nenhuma atitude preconceituosa contra os nordestinos, dessa forma o assunto não precisa ser discutido.

(D) O ministro Francisco Graziano assume que a culpa da criminalidade e da falta de empregos é dos nordestinos que migram para São Paulo.

(E) Existe o preconceito de determinados paulistanos contra os nordestinos, embora isso não seja discutido ou assumido.

APÊNDICE C- ATIVIDADE 1. PARTE III

(A) Não são poucos os que veem os migrantes (assim como eram vistos imigrantes) não como gente disposta a prosperar e trabalhar, mas estorvos que geram pobreza e mesmo a violência.

(B) Certamente ele quis dizer que a miséria estimula a violência e a migração, em tempos de pouco emprego, é um ingrediente de degradação urbana.

(C) Crianças paulistanas acostumam-se a ouvir o substantivo "baiano" transformado em adjetivo genérico e negativo para os nordestinos.

(D) São Paulo é a maior cidade nordestina do Brasil, mas até hoje imaginou-se um museu para contar a presença dos nordestinos, ao contrário do que existe para italianos, espanhóis, portugueses e judeus.

(E) Há um indício claro deste preconceito, graças em larga medida ao próprio poder público.

(F) Nas novelas, os personagens heróicos de São Paulo são europeus, quase nunca (para não dizer nunca) brasileiros que migraram.

(G) Fala-se, e muito, na introdução nos currículos escolares da questão africana para estudar o negro. Justo, claro. Mas raras escolas estimulam seus professores a discutir com os alunos a questão nordestina.

(H) O ministro Francisco Graziano não teve intenção de desqualificar os nordestinos, ao associar, numa frase infeliz, a migração para as grandes cidades, como São Paulo, à criminalidade.

APÊNDICE D- ATIVIDADE 1. PARTE IV

Há o preconceito contra os nordestinos, mas ainda dá tempo para corrigir esse erro.

Há o preconceito contra os nordestinos, mas não dá tempo para corrigir este erro, pois a cidade se prepara para comemorar seus 450 anos.

Como não há o preconceito contra os nordestinos, o tempo deve ser aplicado a comemorar os 450 anos da cidade.

APÊNDICE E- ATIVIDADE 2. PARTE I



Fonte: Ruas, Carlos. Um sábado qualquer. Disponível em: <https://www.umsabadoqualquer.com/909-argumentos/>

APÊNDICE F- ATIVIDADE 2. PARTE II

O machismo não deveria ser uma escolha



É um absurdo em pleno século XXI ainda existir machismo, o mundo globalizado do jeito que é, e muitas pessoas pensando pequeno. Não é uma situação ou outra, são casos diários, e ainda tantos outros que não ficam conhecidos pela população.

As mulheres já lutaram muito, para chegar aonde chegaram muitas batalhas que foram travadas. Ganharam data especial pra si, mas isso não é o suficiente, e é triste saber algumas coisas, o ser humano naturalmente tem o direito de ir e vir, mas para as mulheres isso foi há pouco.

Muita coisa melhorou-se, mulheres trabalham, dirigem, votam. Mas sair à noite não dá, roupa curta? Onde já se viu beber? É feio, aquela lá se separou? Como assim? Não deve ser boa esposa. Certo? Errado! Os exemplos citados entre tantos outros, são frases rotineiras, ouvidas por mulheres. Mas, não foge de estar no contexto masculino, o diferencial é que para eles não teria problemas. Se saiu à noite, usou roupa curta, beber é normal. Acontece que nada muda, são pessoas da mesma forma.

Abordando esse assunto pelo fato repercutido no dia 18 de junho, onde a conhecida apresentadora e atriz Maysa Silva, do canal de TV Sistema Brasileiro de televisão (SBT), teve que fazer declarações, após seu aparecimento no programa Silvio Santos, onde Maysa recusou-se dançar com um menino, e logo em seguida suas redes sociais choveram comentários machistas. Após o programa, a atriz fez

as declarações do fato acontecido, e como se sentia em relação ao mundo machista que dizia a ela, que o que ela fez foi errado, não poderia ter se recusado. O fato de Maysa ser uma figura pública não diminui o fato de ser uma mulher, com diretos de ir e vir. Salientando o que a jovem disse “Uma parcela dos telespectadores gostariam de que eu aceitasse tudo o que aconteceu no programa, como dançar {...} até quando as mulheres vão viver precisando aceitar tudo? Não, é não.”

Ninguém é obrigado a nada, o que cerca as mulheres é o medo, mas não devem deixar de dar seu posicionamento, é fato que a internet vem nesse caso com um grau de dificuldade, pois esconder-se atrás de uma tela de computador pra falar o que pensa é muito fácil. Mas quem esconde-se, nem de homem deveria ser chamado, pois há muita diferença, e isso está expresso nas atitudes de cada um.

Hilgemann, Daiana Fernanda. O machismo não deveria ser uma escolha. Redação jornalística1. Disponível em: <https://decom.ufsm.br/redajor1/2017/07/04/o-machismo-nao-deveria-ser-uma-escolha/>

APÊNDICE G- ATIVIDADE 2. PARTE II

ATIVIDADE

1. Para defender a ideia de que o machismo é uma realidade no mundo globalizado, a autora utiliza argumentos, em relação a estes responda as questões a seguir:

a) No segundo parágrafo, menciona-se que mulheres ganharam uma data especial, que posicionamento a autora revela ao citar esse fato?

b) No argumento “*o ser humano naturalmente tem o direito de ir e vir, mas para as mulheres isso foi há pouco*” o que se pretende mostrar ao citar o direito de ir e vir com relação ao trecho em destacado em negrito?

c) Nos argumentos citados acima, a autora cita fatos para confirmar o que é dito ou para mostrar um pensamento contrário?

d) Transcreva do texto um argumento que utilize a mesma estratégia que você identificou no item c.

e) No texto, a autora menciona o caso da apresentadora e atriz Maysa Silva que foi vítima de comentários machistas nas redes sociais, ao citar a atitude da jovem o que se pretende é argumentar:

- () utilizando um modelo de comportamento a ser evitado pelas mulheres;
- () utilizando um modelo de atitude a ser seguido pelas mulheres;
- () utilizando um antimodelo a ser evitado por todas as pessoas independente de ser uma figura pública;
- () utilizando a ideia de que as mulheres famosas não sofrem ataques machistas na internet.

f) No último parágrafo, a autora afirma que o medo cerca as mulheres, sentimento que paralisa ou impede de enfrentar situações, como a autora se coloca em relação a isso?

g) Ao longo do texto a autora mostra-se contra o machismo, para defender sua ideia, os principais argumentos que ela utiliza são:

- () argumentos de causa e argumentos por consequência;
- () argumentos de autoridade e argumentos de causa;
- () argumentos à contrario e argumentos pelo modelo;
- () argumentos à contrario e argumentos por consequência

APÊNDICE H- ATIVIDADE 3. PARTE I

Malandragem

Quem sabe eu ainda sou uma garotinha
Esperando o ônibus da escola sozinha
Cansada com minhas meias três quartos
Rezando baixo pelos cantos
Por ser uma menina má
Quem sabe o príncipe virou um chato
Que vive dando no meu saco
Quem sabe a vida é não sonhar

Eu só peço a Deus
Um pouco de malandragem
Pois sou criança
E não conheço a verdade
Eu sou poeta e não aprendi a amar
Eu sou poeta e não aprendi a amar

Bobeira é não viver a realidade
E eu ainda tenho uma tarde inteira
E eu ando nas ruas
Eu troco cheque
Mudo uma planta de lugar

Dirijo meu carro
Tomo o meu pileque
E ainda tenho tempo pra cantar
Pra cantar

Eu só peço a Deus
Um pouco de malandragem
Pois sou criança
E não conheço a verdade



Eu sou poeta e não aprendi a amar
Eu sou poeta e não aprendi a amar

Eu ando nas ruas
Eu troco cheque
Mudo uma planta de lugar

Dirijo meu carro
Tomo o meu pileque
E ainda tenho tempo pra cantar
Pra cantar

Eu só peço a Deus
Um pouco de malandragem
Pois sou criança
E não conheço a verdade

Eu sou poeta e não aprendi a amar
Eu sou poeta e não aprendi a amar

Compositores: Roberto Frejat/ Cazuza

APÊNDICE I - ATIVIDADE 3. PARTE II

Gravidez na adolescência

Um relatório da Organização Pan-Americana da Saúde e Organização Mundial da Saúde revela que a taxa mundial de gravidez na adolescência é estimada em 46 nascimentos para cada 1 mil meninas entre 15 e 19 anos. No Brasil, a taxa é de 68,4 nascimentos para cada 1 mil adolescentes.

Algumas adolescentes têm dificuldade para evitar a gravidez porque a educação sexual é precária em muitos lugares. Elas podem se sentir inibidas ou envergonhadas em procurar métodos para evitar a gravidez, ou estes podem ser caros para aquelas que têm menor poder aquisitivo. De forma geral, adolescentes usam menos proteção contra a gravidez do que adultos.

Meninas incapazes ou incompetentes de resistirem ao sexo podem ser ajudadas a evitar gravidez indesejada quando instruídas devidamente de que os rapazes que prometem amor, carinho, proteção e parecem apaixonados, podem estar fissurados no corpo da garota e não na pessoa dela. Estes as pressionam para fazer sexo em nome do “amor”, quando a verdade é que eles não aprenderam (ainda) a lidar com sua excitação, assim como algumas dessas meninas.

Quanto mais jovem é a mãe, maior o risco para o bebê. Além disso, também costuma haver prejuízos ao pleno desenvolvimento da mãe adolescente. Complicações sociais e econômicas levam adolescentes grávidas a interromperem os estudos, o que, por sua vez, as prejudica no encontro de um bom emprego.

Diante da tendência ao que tudo indica irrefreável de meninos e meninas iniciarem as suas vidas sexuais cada vez mais cedo, é fundamental capacitá-los a exercer a sua sexualidade de maneira responsável.

Distribuir preservativos durante festas como Carnaval para prevenir doenças sexualmente transmissíveis e gravidez indesejada é uma atitude superficial. Importante é oferecer educação sexual nas escolas de modo ético, passando valores nobres para a sexualidade humana ao invés de banalizá-la e distorcê-la. Também em casa, em conversas francas entre pais e filhos.

Adolescência é o momento para estudar e começar algum trabalho para buscar um futuro com melhor qualidade de vida. Uma gravidez precoce pode dificultar estes planos para a vida adulta. Na edição desta semana, conheça a história de uma adolescente que vivenciou a maternidade aos 16 anos e fala sobre o que sentiu e como está seu dia-a-dia com o bebê.

(Jornal Hoje Centro Sul, 20/08/2018. Disponível em <https://hojecentrosul.com.br/?id=3971>)

APÊNDICE J- ATIVIDADE 3. PARTE III

ATIVIDADE

Idealizem a personagem da música **Malandragem**, vocês a imaginam como uma garota que engravidaria ainda na adolescência? Listem os motivos que justificam sua resposta.

APÊNDICE K- ATIVIDADE 4. PARTE II

Sobre Pais e Filhos

“Porque as crianças hoje são tão malcriadas e os adolescentes tão agressivos”?

A pergunta mexeu com todos. Alguns aplaudiram outros deram risada (solidária, não irônica), e pareceu correr pela sala uma onda de alívio: o problema não era a dor secreta de cada um, mas uma aflição geral. Minha resposta não foi nada sofisticada. Saltou espontânea de trás de tudo o que li sobre educação e psicologia: “Porque a gente deixa”.

E a gente deixa porque talvez uma generalizada troca de papéis nos confunda. Por exemplo, a que ocorre entre público e privado. Vivemos uma ânsia de expor o que pensamos sobre os outros, achando que nos resguardamos da opinião alheia. No entanto, essa é uma forma de botar a cara na janela, tornar-se cabide dos fantasmas alheios – uma verdade mais contundente do que imaginam os que nunca se debruçaram em nenhum parapeito.

Quando pequena, numa cidade do interior, era engraçado no fim da tarde, no sobrado de meus avós, subir numa banqueta e, cotovelos apoiados em almofadas, ficar olhando pela janela o que se passava na rua. Até que descobri que eu é que estava sendo olhada: eu me expunha. Eu, tímida e assustada, era a personagem, não plateia. E a janela perdeu a graça.

Filhos malcriados e agressivos... O problema da autoridade em crise não é do vizinho, não acontece no exterior, não é confortavelmente longínquo. É nosso. Parece que criamos um bando de angustiados, mais do que seria natural. Sim, natural, pois, sobretudo na juventude, plena de incertezas e objeto de pressões de toda sorte, uma boa dose de angústia é do jogo e faz bem.

Mas quando isso nos desestabiliza, a nós, adultos, e nos isola desses de quem estamos ainda cuidando, a quem devemos atenção e carinho, braço e abraço, é porque, atordoados pelo excesso de psicologismo barato, talvez tenhamos desprendido a dizer não. Nem distinguimos quando se devia dizer sim. Estamos tão desorientados quanto esses que têm vinte, trinta anos menos do que nós. Assim é instalada a inversão, e esta pode ser bem dolorosa.

Muitas vezes crianças são excessivamente malcriadas e adolescentes agressivos demais porque têm medo. Ser insolente, testar a autoridade adulta, quebrar a cara e bater pé, tudo isso faz parte do crescimento, da busca saudável de um lugar no mundo. Mas não ter limites é assustador. Ser superprotégido fragiliza. O mundo é informe quando se está começando a caminhar por ele: quem poderia sugerir formas, apontar caminhos, discutir questões, escutar e dialogar está tão inseguro quanto os que mal acabaram de nascer.

Teorias mal explicadas, mal digeridas e mais mal aplicadas geram o medo de magoar, de afastar, de “perder” o filho. A fuga da responsabilidade, o receio de desagradar (todos temos de ser bonzinhos) aliam-se ao conformismo, o “hoje o dia é assim mesmo”. Ninguém mais quer ser responsável: é cansativo, é tedioso, dá trabalho, causa insônia. Queremos ser amiguinhos, mas os filhos precisam de pais. E intuindo nossa aflição, esperneiam, agridem, se agridem talvez por não confiarem o suficiente em nós.

Ter um filho é, necessariamente, ser responsável. Ensinar numa escola é ser responsável. Estar vivo, enfim, é uma grave responsabilidade. Não basta tentar salvar a própria pele nessa guerrilha social, econômica, ética e concreta em que estamos metidos. Trata-se de ter ao menos um pequeno facho de confiança, generosidade e experiência, e colocá-lo nas mãos das crianças e dos jovens que queiram eles ou não, se voltam para nós – antes de se voltarem contra nós.

LUFT, Lya. Veja. São Paulo: Abril, 16 jun.2004.

APÊNDICE L- ATIVIDADE 4. PARTE II

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Você irá escrever um texto mostrando uma opinião contrária ao texto Sobre Pais e Filhos de Lya Luft! Antes disso, responda a algumas questões que irão te ajudar a planejar o seu texto.

1. Qual a tese do texto Sobre Pais e filhos e como ela foi organizada?

2. Como você chegou à conclusão de que aquele trecho era a tese?

3. Agora que você sabe qual é a tese do texto escrito por Lya Luft, escreva a tese do seu texto, lembrem-se de que você defenderá o contrário da que a autora defende.

4. Observe estes argumentos utilizados pela autora:

“... é porque, atordoados pelo excesso de psicologismo barato, talvez tenhamos desaprendido a dizer não. Nem distinguimos quando se devia dizer sim.”

“Queremos ser amiguinhos, mas os filhos precisam de pais.”

Nos trechos citados acima, podemos reconhecer dois tipos de argumentos utilizados, quais são eles? _____

5. Você observou que foram utilizados argumentos desses dois tipos ao longo do texto, agora, baseado na sua tese escreva um argumento de cada um desses tipos para defender a tese que você escreveu:

6. Você também observou que a autora não utilizou em seu texto o argumento de autoridade e o argumento pelo modelo ou antímodelo. Sua tarefa agora é elaborar um argumento de autoridade. Para isso, pesquise em livros ou na internet depoimentos de especialistas sobre o assunto tratado no seu texto. Lembre-se de que esse argumento deve servir para reforçar a sua tese!

7. Agora, pense em um personagem ou grupo de pessoas que você pode citar no seu texto como um modelo a ser seguido, ou se for o caso, um antimodelo a ser evitado para demonstrar seu ponto de vista em relação a sua tese.

8. Agora que você já elaborou 4 argumentos, pense na conclusão do seu texto. Escreva uma frase que resuma o que você conclui a partir da sua tese e dos argumentos:

APÊNDICE M- ATIVIDADE 4. PARTE III

Com a tese, argumentos e conclusão planejados, chegou a hora de elaborar a primeira versão do seu texto! Organize suas ideias no espaço abaixo e lembre-se de que seu texto será revisado posteriormente. Então, mãos à obra ou quer dizer mãos à escrita!

ANEXOS

ANEXO A- EDITORIAL UTILIZADO NA METODOLOGIA

O legado das ruas

Um ano depois da eclosão dos protestos de rua que, a partir de junho do ano passado, mexeram com a vida do país em muitos aspectos, as mobilizações populares mudaram de perfil, enquanto os manifestantes lembram cada vez menos os do período inicial. E, apesar de algumas conquistas importantes registradas desde então, muitos pleitos continuam sem resposta. Por isso, é positiva que os porta-vozes das reivindicações – parte dos quais afastada das ruas pela discordância com a violência dos protestos – continuem aperfeiçoando sua pauta. Desde que de forma pacífica, os manifestantes precisam preservar suas bandeiras, na maioria dos casos em favor de um Brasil mais ético, mais justo e mais eficiente sob o ponto de vista dos cidadãos.

Deflagrado majoritariamente por jovens usuários das redes sociais inconformados com a má qualidade do transporte público, o movimento

sionárias operam, mas a conquista inicial foi suficiente para ampliar a pauta. A vitória da Seleção Brasileira de Futebol na Copa das Confederações, realizada em meio aos protestos iniciais, não foi suficiente para livrar a Fifa e o próprio governo de se transformarem em alvo permanente de críticas. A partir daí, as reivindicações passaram a se concentrar em mais qualidade dos serviços públicos, particularmente os mais degradados.

De junho do ano passado até o deste ano, os avanços mais visíveis são os relacionados à maior transparéncia e mais simplicidade em processos relacionados tanto ao setor público quanto ao privado. A sensação de insegurança se mantém, o debate sobre as ações necessárias para a educação continua e as providências na área de saúde pública limitam-se a ações de maior visibilidade e resultados ainda não devidamente comprovados, como o Mais Médicos. De 25 projetos surgidos como resposta ao clamor das ruas, apenas sete viraram leis.

Um ano depois, a maior conquista dos manifestantes foi o seu próprio amadurecimento, com reflexos positivos sobre a agenda de mudanças para o país. Escanteada dos atos públicos pela violência dos black blocs, a classe média recolheu seus cartazes. Com isso, esvaziou as mobilizações, cedendo espaço a grupos organizados reduzidos, que hoje se valem mais do barulho e, em muitos casos, de métodos violentos, focados em causas menores e na inútil rejeição à Copa. Ainda assim, o balanço do período é positivo. As autoridades passaram a ver os movimentos sociais com mais respeito, houve avanços éticos na política e os cidadãos descobriram o poder de usar organizadamente as novas ferramentas de comunicação, com ganhos evidentes para a cidadania.

(Zero Hora, 5/6/2014.)



Manifestação de jovens no Rio de Janeiro, em 2013.

ganhou logo adeptos em todas as faixas sociais e etárias. O resultado imediato foi maior transparéncia e até mesmo revisão nas tarifas. Ficaram faltando as mudanças na forma como as conceções -

ANEXO B- EDITORIAIS UTILIZADOS NA METODOLOGIA DO TRABALHO REALIZADO EM GRUPO

EDITORIAL

A maternidade como escolha

No mês que homenageia as mães, a Revista Filosofia buscou um tema inusitado, mas também amplo e necessário. Ter ou não ter filhos? O artigo de capa vai discutir o ciclo, antes considerado natural, do ser humano para criar uma família, que hoje se dissolveu, e o direito de escolha da mulher.

Ter filhos é uma questão natural e também social. Hoje, é uma escolha mais consciente, não só em virtude dos métodos contraceptivos, dos diferentes caminhos que um mundo cheio de mudanças pode proporcionar, mas também das dificuldades e dos problemas sociais e políticos e das incertezas no futuro. Será que nossos filhos, por exemplo, terão acesso aos recursos naturais? Virão robôs? Serão felizes?

Um questionamento prévio sobre o fato de colocar uma pessoa em um mundo tão complicado é fundamental. Por outro lado, por ser uma escolha, é possível uma reflexão acerca do tipo de formação para esse ser humano vindouro. Nesse sentido, é importante pensar na criação de um cidadão crítico que contribua para um mundo melhor.

Além disso, hoje as crianças "escolhidas" são o centro de um relacionamento. Se antes a mulher era obrigada a ter filhos por uma questão social (por herança, para a posterização do sobrenome etc.), atualmente é (ou pode ser) uma decisão tomada por amor.

Essa discussão, entretanto, puxa outra – tão séria e absurda –, também citada no artigo de capa, que é corroborada pela controversa pesquisa divulgada pelo IPEA, que, mesmo com a suposta correção dos resultados, apresentou dados inaceitáveis, mas, infelizmente, reais. Nem é preciso uma pesquisa para vislumbrar, no dia a dia (e vejo mais de perto a realidade de São Paulo, uma das maiores cidades do mun-



do), um machismo ainda intrínseco e movido por uma questão histórica de submissão da mulher. Pensar, por exemplo, que a mulher não pode usar roupas curtas porque pode ser estuprada por "sua culpa" é uma ideia comum, considerada normal e profunda não só por homens, mas por mulheres que criaram e criam seus filhos e que ainda acreditam que a menina tem de arrumar a cama e ajudar na cozinha, ao passo que o homem não. São homens criados dessa forma que, hoje, sofrem quando assumem suas próprias famílias, pois a dinâmica já não é e não pode ser mais a mesma. Muitos conflitos nos relacionamentos acontecem por esse motivo.

Por fim, acho que vale pensar sobre o aspecto comercial da dia das mães. Convoco, assim, um boicote aos presentes e uma reflexão sobre a valorização da atenção, de um bom papo e da gentileza.

Que pensemos a respeito,

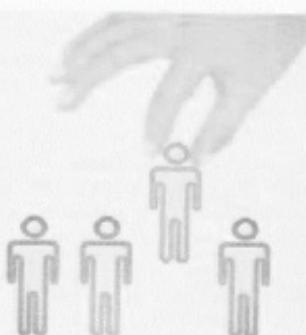
Paula Felix Palma

Insegurança e tédio nas cidades grandes

O que tem uma cidade grande, como São Paulo, a oferecer às pessoas? Muitos falariam das opções culturais, como teatros, museus, casas de espetáculos, alguns parques e... shoppings centers. Mas como as pessoas fazem uso da "cidade"? O que quero dizer com isso é que, assim como diz Zygmunt Bauman, em uma das citações que compõe o artigo de capa – que reflete sobre os "rolezinhos" – é que a cidade grande está perdendo os atrativos da vida urbana como a espontaneidade e a exibição, por exemplo.

Andar nas ruas, a não ser para se locomover de um lugar a outro, parece uma ação descabida. Sentar em um banco das poucas praças que existem nas grandes cidades não parece ser uma opção. Ou seja, as pessoas não utilizam, não aproveitam, não ocupam as áreas externas da cidade. E parece estar instaurado no inconsciente coletivo que o natural é se prender em locais fechados. É claro que a violência e, consequentemente, a insegurança são motivos aparentes e justificáveis. A insegurança que alimenta o medo, aliás. O problema, entretanto, é a falta de consciência crítica a esse respeito, ou seja, não se utilizar da cidade é considerado algo normal. O resultado disso, conforme continua Bauman, muitas vezes, é o tédio, "a alternativa à insegurança não é a beatitude da tranquilidade, mas a maldição do tédio. É possível derrotar o medo e ao mesmo tempo suprimir o tédio". Essa é minha questão também.

E, como um dos resultados dessa ferida, vemos hoje o fenômeno dos "rolezinhos", que, como já mencionado, é o assunto de nosso artigo de capa. Onde estão as opções de lazer, de cultura, de uma boa educação? Por que muitas pessoas se incomodam com isso e denominam "invasão", como se não fosse resultado de uma ferida causada tam-



bém pelo desequilíbrio oriundo do capitalismo? Essa é uma importante reflexão.

Esta edição conta também com a entrevista do renomado filósofo uruguai Rafael Capurro, especialista em Ética Informacional, que discute os prós e contras da era digital e os problemas recentes da espionagem das informações oficiais de grandes e importantes Estados. Qual será o nosso futuro considerando essas novas tecnologias? Será que as questões éticas serão respondidas apenas com leis e normas, já que é tão simples burlar sistemas e "roubar" informações?

O caderno Reflexão e Prática, destinado ao Professor, com os já clássicos temas sazonais, aborda o centenário de Dorival Caymmi, relacionando a ambigüidade de seu romantismo com a Filosofia. Além disso, as também clássicas e instigantes colunas de Cinema, de Flávio Paranhos, e de Filosofia da Mente, de João Teixeira. Como sempre desejo uma ótima leitura e grandes reflexões.

Paula Felix Palma

Carta ao leitor

Céus turbulentos



VALÉRCIO MACHADO

Retrato do um aeroporto brasileiro: a classe média paga mais esse pato.

Aos olhos dos cidadãos incrédulos, foi como um acontecimento imprevisto: o meio mais rápido e seguro de viajar transformou-se, no Brasil, no mais demorado e inseguro. Até ocorrer a colisão da Boeing da Gol com o jato Legacy, pensava-se que os céus brasileiros eram de brigadeiro, graças a um controle aéreo do mesmo nível do americano e do europeu. Mas o acidente que matou 154 pessoas e o consequente apagão na aviação civil, com seus atrasos de decolagens, cancelamento de vôos e desconfiança geral, mostraram que isso era ilusão. Há buracos negros nos radares que cobrem o território nacional e os controladores são poucos, mal treinados, mal pagos e corporativistas. Como se não bastasse, seus equipamentos pecam pela obsolescência. Evidentemente, já era assim havia muito tempo, como fica claro pelos relatórios que só agora vieram à público. Se o caos parece ter-se instalado de repente, foi porque o choque entre os dois avões sobre a Amazônia destampou essa panela de pressão. O apagão, portanto, é também de responsabilidade e competência.

A reportagem que VEJA traz na página 56 indica as cinco formas de desatar os nós da aviação brasileira antes das férias de janeiro, período em que as viagens de avião aumentam geometricamente. É um engano pensar, no entanto, que o setor turístico é o único a sofrer com o apagão aéreo. Cerca de 70% dos passageiros viajam a trabalho. Além disso, num país de dimensões continentais e com estradas lastimáveis, o transporte de mercadorias por avião é vital para a economia. Por último, mas não menos importante, deve-se registrar que o caos nos aeroportos afeta diretamente a classe média brasileira, da qual provém a maior parte dos passageiros. Enxovalhada pelos políticos populistas, penalizada pela queda de renda, pelo aumento da criminalidade, pelos reajustes escolares e de planos de saúde acima da inflação, ela tem de enfrentar mais esse tormento. Ruim para todos, porque uma classe média pulante e bem atendida em suas necessidades é um dos pilares das nações estáveis e prósperas.

Editorial



Paz: é ainda uma incógnita no país em que a guerra dizimou milhares

A questão síria

ÀS 3 DA MADRUGADA DE 21 DE AGOSTO, um ataque químico dizimou centenas no subúrbio de Damasco. Estimam-se 1,4 mil mortos na capital síria, cerca de 400 deles crianças. As imagens e testemunhos das vítimas rapidamente espalharam-se pela rede e chocaram o mundo. Não se comprovou a autoria do que aconteceu naquela noite nos povoados sob controle de rebeldes sírios, mas atestou-se o uso de gás sarin (substância usada pelos nazistas) que afeta o sistema nervoso e pode matar milhares em pouco tempo. O episódio foi aparentemente encerrado com uma saída diplomática, em que o ditador Bashar al-Assad, acusado pelos Estados Unidos de ter atacado seu próprio povo, comprometeu-se a entregar as armas químicas em seu poder.

O estopim do conflito trouxe a questão síria para o centro das discussões atuais. Quais os critérios para intervenções humanitárias? Que interesses essas ações podem esconder? O que dizem as leis internacionais? E, afinal, por que a chamada Primavera Árabe, iniciada na Tunísia e que depois se alastrou por Líbia, Egito, Iêmen e Jordânia, entre outros Estados, provocando mudanças em níveis distintos no governo, não alcançou o país?

A guerra civil na Síria começou em março de 2011 e já matou mais de 100 mil pessoas. Dois milhões de cidadãos sírios refugiaram-se em acampamentos precários no exterior, para fugir dos fuzilamentos e bombardeios. Diante do trágico cenário, o que mantém Al-Assad no poder? Para entender o verdadeiro tabuleiro de xadrez por trás da questão síria, o historiador e pesquisador Renatho Costa explica, nas págs. 28 a 32, quem são os aliados e os inimigos do presidente sírio e quais são os interesses em jogo na disputa pelo estratégico país na geopolítica do Oriente Médio. Costa retoma ainda um momento histórico, o fim do Império Otomano, quando as divisões territoriais árabes que vigoraram até hoje foram traçadas pelas potências europeias. É um fio condutor para desbravar a emaranhada teia de conflitos, cujo caminho pela paz ainda é uma incógnita.

Lívia Perozim, redatora-chefe

ANEXO C- NOTÍCIA LIDA PELOS ALUNOS ANTES DA PRODUÇÃO DO TEXTO (REPRODUÇÃO SOMENTE TEXTUAL)

Dupla ataca escola em Suzano, mata oito pessoas e se suicida

Entre as vítimas, estão alunos do ensino médio e funcionários, além do tio de um dos assassinos. Onze ficaram feridos; assassinos eram ex-alunos do colégio.

Por G1 Mogi das Cruzes e Suzano

13/03/2019 09h53 Atualizado há 2 anos

Um adolescente e um homem encapuzados atacaram a Escola Estadual Raul Brasil, em Suzano (SP), na manhã desta quarta-feira (13) e mataram sete pessoas, sendo cinco alunos e duas funcionárias do colégio. Em seguida, um dos assassinos atirou no comparsa e, então, se suicidou. Pouco antes do massacre, a dupla havia matado o proprietário de uma loja da região.

Os assassinos – Guilherme Taucci Monteiro, de 17 anos, e Luiz Henrique de Castro, de 25 – eram ex-alunos do colégio. A investigação aponta que, depois do ataque, ainda dentro da escola, o mais novo matou o mais velho e, em seguida, se suicidou. A polícia diz que os dois tinham um “pacto” segundo o qual cometiam o crime e depois se suicidariam.

Um terceiro adolescente foi apreendido e internado provisoriamente na Fundação Casa por 45 dias. Para a polícia, ele foi um dos mentores do crime bárbaro. A polícia e o Ministério Público tentam identificar se mais pessoas estão envolvidas no massacre.

Cinco dos mortos são alunos do ensino médio, com idade entre 15 e 17 anos, de acordo com o secretário de Segurança Pública de SP. Entre as vítimas, há ainda duas funcionárias do colégio, uma delas a coordenadora. O dono de uma locadora de veículos próximo ao local, que era tio de um dos assassinos, foi morto pouco antes do ataque.

Também há registro de 11 feridos.

Ainda não se sabe a motivação do crime. Foram feitas buscas na casa dos assassinos, e a polícia recolheu pertences dos dois.

